



Rui Filipe da Graça Marques

Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte junto da turma do 9ºB no ano letivo de 2016/2017

Conceito de Disciplina/ Indisciplina Escolar - Estudo do Impacto das Fases de Organização de Uma Aula no seu Clima Disciplina

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Nobre

Junho de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RUI FILIPE DA GRAÇA MARQUES

Nº 2013125153

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS DUARTE JUNTO DA
TURMA B DO 9º ANO NO ANO LETIVO DE 2016/2017**

Relatório de Estágio apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física na Universidade de
Coimbra com vista à obtenção do grau de
mestre em Ensino de Educação Física
dos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Universitário: Professor Doutor Paulo Nobre

Orientador de Escola: Professor Cláudio Sousa

COIMBRA

2017

Esta obra deve ser citada como:

Marques, R. (2017). Relatório *Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte junto da turma B do 9º ano* no ano letivo de 2016/2017. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Rui Filipe da Graça Marques, aluno nº 2013125153 do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (versão de 10 de março de 2009)

Coimbra, 15 de junho de 2017

(Rui Filipe da Graça Marques)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,
que apesar de não me
poderem ver terminar este
ciclo de estudos, sei que me
acompanham no dia-a-dia,
estejam eles onde estiverem.

AGRADECIMENTOS

Com o culminar de uma etapa tão importante para o meu percurso académico e pessoal, que é a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, não posso deixar de agradecer às pessoas que contribuíram para esse efeito.

Aos padrinhos, por todo o amor, compreensão e pela força dada para continuar a minha formação académica e pelo apoio incansável durante a minha vida.

Aos meus irmãos, pelo apoio e compreensão incondicionais.

Ao Orientador Universitário Professor Doutor Paulo Nobre, pelos seus ensinamentos, visões e intervenções com as quais me identifico muito. O seu profissionalismo e paixão pelo ensino de educação física é contagiante. Foi um privilégio aprender consigo!

Ao Orientador de Escola Professor Cláudio Sousa, pelo apoio, compreensão e disponibilidade evidenciada ao longo do estágio.

Aos alunos da turma do 9ºB por me fazerem crescer tanto enquanto profissional, e ser humano e por tornarem este desafio uma mais-valia no meu processo de formação.

Aos meus colegas de estágio por todas as vivências, amizade e companheirismo.

A todos os intervenientes educativos da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte pela forma acolhedora que receberam os professores estagiários e pela forma como proporcionaram todas as condições para a realização do Estágio Pedagógico.

Aos amigos, pela paciência e compreensão nos momentos que ficaram por viver.

Ao Carlos, Luísa e Tânia pela partilha das minhas preocupações e apoio em superar as adversidades.

Por fim, mas não menos importante, à **Sara**, pelo apoio imensurável!

A todos o meu profundo agradecimento.

“O futuro é construído pelas nossas decisões diárias, inconstantes e mutáveis, e cada evento influencia todos os outros.”

Alvin Toffler

RESUMO

O Estágio Pedagógico inserido no último ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário proporciona ao professor estagiário a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo de estudos para o contexto real e prático.

Deste modo, o documento que se apresenta relata reflexivamente as tarefas inerentes à função de docente de Educação Física que desempenhei ao longo do ano letivo 2016/2017 na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte na cidade da Marinha Grande.

O presente relatório de estágio descreve as experiências vivenciadas, dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas. Neste sentido, o documento encontra-se dividido em três capítulos principais. O primeiro capítulo é dedicado à contextualização da prática pedagógica, onde se procedeu à análise das características específicas da escola, do grupo disciplinar e da turma atribuída. O segundo capítulo corresponde à análise reflexiva da prática pedagógica relativa ao planeamento, realização e avaliação. Por último, a terceira parte deste relatório, incide na investigação realizada sobre o tema/ problema: “Conceito de Disciplina/ Indisciplina Escolar - Estudo do impacto das fases de organização de uma aula no clima disciplina da mesma, no Agrupamento de Escolas de Marinha Grande Poente”. A diversidade das numerosas ações nas distintas fases de organização da aula, evidencia a complexidade da gestão da aula e a necessidade de procedimentos conjugados para a prevenção da indisciplina. Verifica-se portanto, que os professores dão maior importância ao facto de não perder a autoridade e não permitir situações de abuso e de indisciplina, considerando ainda importante a motivação dos alunos, selecionando atividades diferentes, mantendo os alunos empenhados e com um papel ativo.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Professor Estagiário. Disciplina/ Indisciplina.

ABSTRACT

The Teacher Training in the last year of the Master's Degree in Physical Education of Elementary and Secondary Education gives trainee the opportunity to apply the knowledge acquired during the theoretical year into to the real and practical context.

During the academic year 2016/ 2017 it was possible to follow a class of the Secondary School Engenheiro Acácio Calazans Duarte in Marinha Grande and to perform all the tasks inherent to the teaching function.

This internship report aims to describe the activities performed in this field and it is divided into three main chapters. The first chapter is dedicated to the contextualization of pedagogical practice, where the specific characteristics of the school, the disciplinary group and the class were analyzed. The second chapter corresponds to a reflexive analysis on the pedagogical practice at the level of planning, realization and evaluation. The last and third part of this report focuses on the research carried out on the theme/ problem: "Concept of Discipline/ Indiscipline - Study of the impact of the phases of the organization of a classroom in its disciplinary climate, in the Scholar Group of Marinha Grande Poente".

The diversity of the numerous actions in the different phases of the organization of the class demonstrates the complexity of classroom management and the need for articulate these procedures to prevent indiscipline. However, it's observed that teachers attach greater importance to not losing their authority and not admitting situations of abuse and indiscipline, considering that student's motivation is still important, selecting different activities, keeping students interested with an active role.

Key-words: Teacher Training. Physical Education. Trainee Teacher. Discipline/ Indiscipline.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
SUMÁRIO.....	ix
LISTA DE ACRÓNIMOS	xii
1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS	2
2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	3
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	4
2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	4
2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	6
2.4.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	6
2.5. ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DO ENSINO	8
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	9
3.1.1. PLANEAMENTO	10
3.1.1.1. PLANO ANUAL	11
3.1.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS	13
3.1.1.3. PLANO DE AULA.....	15
3.1.2. REALIZAÇÃO.....	16
3.1.2.1. DIMENSÃO INSTRUÇÃO.....	17
3.1.2.2. DIMENSÃO GESTÃO	22
3.1.2.3. DIMENSÃO CLIMA/DISCIPLINA	22
3.1.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO	23
3.1.3. PRÁTICAS INOVADORAS	24
3.1.3.1. UMA APLICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA	24
3.1.3.1.1. ESTRUTURAÇÃO DA ÉPOCA DESPORTIVA	26
3.1.3.1.2. RECURSOS.....	27
3.1.3.1.3. DURAÇÃO DA ÉPOCA E FORMATO DA COMPETIÇÃO	27
3.1.3.1.4. SISTEMA DE PONTUAÇÃO	28
3.1.3.1.5. EVENTO CULMINANTE	28
3.1.3.1.6. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	29
3.1.3.1.7. PLATAFORMA DE INSERÇÃO DE DADOS.....	29
3.1.2.5. OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	30
3.1.3. AVALIAÇÃO	30
3.1.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	31
3.1.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	33

3.1.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA	34
4. COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	36
5. QUESTÕES DILEMÁTICAS	38
6. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA - “CONCEITO DE DISCIPLINA/ INDISCIPLINA ESCOLAR - ESTUDO DO IMPACTO DAS FASES DE ORGANIZAÇÃO DE UMA AULA NO CLIMA DISCIPLINA DA MESMA”	39
6.1. INTRODUÇÃO	39
6.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	40
6.2.1. CONCEITO DE DISCIPLINA	41
6.2.2. CONCEITO DE INDISCIPLINA.....	42
6.2.3. PREDITORES DE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA.....	43
6.2.4. FASES DE ORGANIZAÇÃO DA AULA	43
6.3. OBJETIVOS DO ESTUDO	45
6.3.1. PROBLEMÁTICA	45
6.3.2. OBJETIVOS	45
6.4. METODOLOGIA.....	46
6.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	48
6.5. RESULTADOS	49
6.5.1. AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE UMA AULA COM MAIOR E MENOR IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA	49
6.5.2. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COM O SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DE DISCIPLINA DA AULA.....	52
6.5.3. AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COM MAIOR E MENOR IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA POR CATEGORIA DE ORGANIZAÇÃO DA AULA	54
6.5.4. IMPACTO DAS FASES DE ORGANIZAÇÃO DA AULA NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE DOCÊNCIA	57
6.6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	58
6.6.1. AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE UMA AULA COM MAIOR E MENOR IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA	59
6.6.2. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COM O SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DE DISCIPLINA DA AULA.....	60
6.6.3. AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COM MAIOR E MENOR IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA POR CATEGORIA DE ORGANIZAÇÃO DA AULA	60
6.6.4. IMPACTO DAS FASES DE ORGANIZAÇÃO DA AULA NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE DOCÊNCIA.....	62
6.7. CONCLUSÃO.....	62
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
9. ANEXOS.....	73
ANEXO I – QUESTIONÁRIO APLICADO À TURMA.....	74
ANEXO II – SISTEMA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS.....	76
ANEXO III – PLANIFICAÇÃO DAS AULAS EM FUNÇÃO DO ROULEMENT	77

ANEXO IV – PLANO DE AULA.....	79
ANEXO V – EXEMPLO DE CARTAZES UTILIZADOS NAS AULAS	82
ANEXO VI – EXEMPLO DE PANFLETO UTILIZADO NAS AULAS.....	83
ANEXO VII - MODELO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL DE AULA - ALUNOS.....	85
ANEXO VIII – CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS NO MED	87
ANEXO IX - CONTRATO MED - ALUNOS.....	88
ANEXO X – RECURSOS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DO MED	89
ANEXO XI – PRÉ-ÉPOCA - CLASSIFICAÇÃO	90
ANEXO XII - ÉPOCA DESPORTIVA - CLASSIFICAÇÃO	91
ANEXO XIII - AFIXAÇÃO DOS RESULTADOS E NOTÍCIAS	92
ANEXO XIX - CARTAZ MED - EVENTO CULMINANTE.....	93
ANEXO XV – PRÉMIOS MED - EVENTO CULMINANTE.....	94
ANEXO XVI – SISTEMA DE REGISTO DE DADOS MED.....	95
ANEXO XVII – NOTÍCIAS MED.....	96
ANEXO XVIII – TABELA DE MELHORES MARCADORES.....	97
ANEXO XIX – REGISTO DE DESEMPENHO – FUNÇÕES MED	98
ANEXO XX – REGISTO ESTATÍSTICO MED.....	99
ANEXO XXI – MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO INTER-ESTAGIÁRIOS.....	100
ANEXO XXII – GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	102
ANEXO XXIII – ANÁLISE À AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	103
ANEXO XXIV – GRELHA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	104
ANEXO XXV – DOSSIER DO PROFESSOR	105
ANEXO XXVI – GRELHA DA AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	106
ANEXO XXVII - ANÁLISE À AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	107
ANEXO XXVIII – TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVO	108
ANEXOS XXIX – TRABALHOS DE GRUPO	112
ANEXO XXX – FICHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO.....	114
ANEXO XXXI – FICHA DE REGISTO DO FIT ESCOLA	115
ANEXO XXXII – CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO AÇÕES DE FORMAÇÃO	116
ANEXO XXXIII – PARTICIPAÇÃO NUMA OFICINA DE IDEIAS PROMOVIDA PELO NEEF DA ESCOLA DE AVELAR BROTERO.....	121
ANEXO XXXIX – QUESTIONÁRIO APLICADO NO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	122

LISTA DE ACRÓNIMOS

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

ESEACD - Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte

FB - *Feedback*

MED - Modelo de Educação Desportiva

NEEF - Núcleo de Estágio de Educação Física

PFI - Plano de Formação Individual

PNEF - Plano Nacional de Educação Física

UD - Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

Este documento representa o culminar de todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo 2016/ 2017 como docente estagiário. Este primeiro contacto com o contexto escolar real representa o início da nossa carreira enquanto profissionais do ensino. A docência é, sem dúvida, um enorme desafio daí a difícil tarefa de incluir neste relatório de estágio todas as vivências, constrangimentos e conquistas encontradas durante o percurso realizado no estágio.

No entanto, com este relatório pretende-se não só descrever e caracterizar todo o trabalho desenvolvido durante a prática pedagógica, mas também realizar reflexões críticas e uma análise introspetiva desta prática. Esta postura é refletida nos professores orientadores que nos acompanham, mostrando que o ensino é um caminho que exige tempo, dedicação e estudo contínuo para se atingir a mestria.

Parafraseando Alarcão (2010), *“a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo, e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”*.

De facto, através deste processo reflexivo os professores são capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz, contribuindo, assim, para o sucesso da disciplina e do percurso escolar de cada discente.

Relativamente ao Professor de Educação Física, este tem a nobre missão de moldar cidadãos em termos educativos, trabalhá-los a nível motor, e ainda de promover hábitos saudáveis nos seus alunos. Nesta função, o profissional de Educação Física incute a prática de uma atividade desportiva que é determinante para a formação do indivíduo, também fora do contexto escolar.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

O ser humano é um ser social, com um passado de saberes, um presente de atuação e uma responsabilidade pelo futuro (...). Alarcão (2010).

O gosto pela área do desporto esteve sempre presente ao longo da minha vida, quer pela prática da modalidade de futebol como atleta federado, como mais recentemente enquanto treinador de camadas jovens.

Para complementar a formação académica ingressei no Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto e estava ansioso pelo último ano. Pelos relatos dos colegas, tanto da Universidade de Coimbra como de outras instituições de ensino, sabia que esse seria um ano rico em experiências, de trabalho diário e dedicação pessoal. Concomitantemente, sabia que esta oportunidade permitia desenvolver as minhas capacidades enquanto docente e contactar de perto com a profissão que sempre quis exercer.

Este estágio, realizado na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), na Marinha Grande, foi um enorme desafio de resiliência e perseverança.

O facto de residir a 160 km de distância do local de estágio não constituiu um obstáculo que me levasse a desistir desta experiência. Por outro lado, encarei este desafio de forma séria, tentando, acima de tudo, ser um profissional competente, de forma a contagiar os alunos com a paixão pela prática e ainda a transmissão de valores éticos importantes para sua formação integral.

Além disso, e não menos importante, sabia que estava a ser acompanhado pelo Professor Doutor Paulo Nobre, que considero um profissional extremamente competente, apaixonado pelo que faz, exigente no trabalho e sempre disponível para ajudar o próximo. De facto, tive a oportunidade de conhecer o seu desempenho profissional, já que nos cruzamos no primeiro ano de mestrado e os seus conselhos revelaram-se muito assertivos e úteis para a orientação da nossa prática.

Deste modo, tinha como expectativa inicial, apreender, através da prática todas as dinâmicas e ferramentas que um professor necessita para desempenhar proficua e eficientemente a sua função.

Neste sentido, e tendo em conta que não conhecia os meus colegas de estágio, tinha como ambição criar laços de amizade dentro do NEEF, com vista a uma melhor ambientação ao local, a fim de favorecer o trabalho de equipa.

No primeiro momento de inserção em contexto escolar, tive como preocupação conseguir uma boa integração na comunidade escolar, disponibilizando-me a participar na vida da instituição, interagindo de forma adequada e colaborando com todos, e manifestando interesse em interagir nas diversas propostas de ação da escola e grupo disciplinar de educação física.

2.2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

No início do ano letivo surgiu a necessidade de desenvolver um documento introspetivo e de análise crítica das nossas competências na fase inicial do Estágio Pedagógico. Desta forma, tornou-se possível a organização e preparação do processo pedagógico projetado para o ano letivo 2016/2017 enquanto Professores Estagiários.

Através do Plano de Formação Individual (PFI) foram definidas as metas a atingir, assim como a dissecação das expectativas iniciais estabelecidas e a criação de estratégias que visassem a superação das fragilidades de desempenho identificadas inicialmente, nas várias dimensões do processo de ensino-aprendizagem – planeamento, realização e avaliação.

No que respeita à docência, o dominar as matérias nem sempre é o suficiente para as conseguir transmitir de forma eficaz aos alunos, tornando-se necessário desenvolver estratégias que promovam o seu sucesso. Esta fragilidade identificada inicialmente, auxiliou a identificar os objetivos de aperfeiçoamento e as ações consequentes de melhoria relativamente às situações de aprendizagens, frequência e qualidade do *Feedback*, definição de estilos de ensino, entre outros. Neste processo, a troca de experiências e observação de aulas dos colegas estagiários e professores de Educação Física, tornaram-se numa mais valia enriquecedora e imprescindível para a nossa formação.

Além disso, projetou-se a contribuição do Núcleo de Estágio de Educação Física no planeamento de atividades para a Comunidade Escolar, nomeadamente a “XXIII Edição do Torneio Fair-Play Calazans” e a atividade “Dia Mundial da Criança”. Para isso, foi necessário conhecer o Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo da Escola, bem como encetar contactos com várias entidades privadas e municipais. Estas dinâmicas por nós desenvolvidas, permitiram a aquisição de competências de animação socioeducativas, capacidade de organização, trabalho em grupo, planeamento, execução e controlo.

O papel do professor na comunidade escolar não se cinge apenas a lecionar aulas, participando em projetos curriculares e nas atividades de administração e gestão da escola. Por isso, integrado no PFI, fez parte o Projeto de Assessoria a um Diretor de Turma, para que pudéssemos compreender a complexidade desta função e apreender as dinâmicas inerentes ao cargo.

Além disso, este plano delineou um conjunto de ações de formação distribuídas ao longo do ano letivo, promovendo a atualização de conteúdos e formação contínua.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A análise de contexto onde nos inserimos é crucial na forma de interação com todos os intervenientes educativos. Por isso, torna-se necessário a obtenção de conhecimentos e análise relativamente aos recursos materiais e humanos ao nosso dispor, às potencialidades da escola, às suas normas de funcionamento, às atividades calendarizadas, a forma como é vivida a Educação Física e a tipologia dos alunos que frequentam a escola.

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A origem da Escola Secundária Calazans Duarte remonta ao século XVIII, com a instalação da Fábrica de Vidro na Marinha Grande, pelo inglês Guilherme Stephens. Em 1920 foi instalada a Escola de Vidreiros, que posteriormente foi transformada pelo Engenheiro Calazans Duarte, administrador da fábrica, na Escola Industrial de Guilherme Stephens, inaugurada em março de 1925. Neste

novo local, com capacidade para quinhentos alunos e constituído por três corpos ligados por galerias cobertas, passou a funcionar a já então denominada Escola Industrial e Comercial, onde eram lecionados os cursos de Comércio, Serralharia Mecânica, Costura e Bordados e o do Ciclo Preparatório. No entanto, este último curso transferiu-se, em 1972/ 1973, para uma nova escola construída para o efeito, a Escola Preparatória da Marinha Grande, atualmente denominada por Escola Básica 2/3 Guilherme Stephens.

Com o avançar dos anos e a progressiva degradação dos pavilhões pré-fabricados, tornou-se cada vez mais premente a construção de um novo edifício. Em 1981 foi criado um novo ano, o 12º ano, e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 instituiu a escolaridade mínima de 9 anos (o Ensino Básico, a que se seguia o Ensino Secundário, de 3 anos), viria a contribuir para o reforço da afluência de alunos.

A situação de superlotação e degradação das instalações foi ultrapassada com a entrada em funcionamento, no ano letivo de 1987/ 1988, de uma nova Escola Secundária (atual Escola Secundária do Pinhal do Rei). Desde aí, a Escola passou a designar-se por Escola Secundária Nº 1 da Marinha Grande até que, em 1991, lhe foi atribuído um patrono, nascendo o nome que hoje tem: Escola Secundária Engenheiro Acácio de Calazans Duarte. Na década de 90, a massificação do Ensino Secundário refletiu-se também na Escola, sendo ampliada, com um novo edifício, designado por Bloco B, no ano letivo de 1997/ 1998, em substituição dos pavilhões pré-fabricados ainda existentes.

Pelo resultado do processo de requalificação, a Escola apresenta hoje condições físicas e materiais que conjugadas com o fator humano fazem face às necessidades de uma educação e formação de qualidade, constituindo uma porta de acesso ao ensino superior ou ao mundo do trabalho, através das diversas modalidades formativas em funcionamento.

O desenvolvimento de formação qualificante para jovens em áreas como: energias renováveis, secretariado, contabilidade, produção em metalomecânica, eletricidade, cozinha, restauração, serralharia mecânica e instrumentista de sopro e percussão, correspondem às expectativas dos jovens e às necessidades do tecido económico e social desta região.

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte é constituído por dez professores, em que oito são do Quadro do Agrupamento e dois docentes são do Quadro Zona Pedagógica. Além destes, existem outros professores de Educação Física neste Grupo Disciplinar, embora se encontrem a lecionar na Escola Guilherme Stephens (no edifício ao lado). Além disso, existe ainda um Núcleo de Estágio de Educação Física composto por três professores estagiários.

O grupo de professores demonstrou ao longo deste período uma atitude bastante inclusiva com o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), proporcionando momentos de troca de conhecimentos mútuos bastante enriquecedores.

2.4.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A caracterização da turma foi efetuada com base num inquérito disponibilizado pela Diretora de Turma e aplicado no início do ano letivo. Esta caracterização permitiu ter um ponto de partida sobre o contexto onde estava inserido, uma vez que esta é um fator determinante para atuação do professor.

A turma atribuída para a realização do estágio pedagógico da ESACD, foi o 9ºB, que é composto por vinte e três alunos, catorze do género feminino e nove do género masculino. A maioria dos discentes residem na Marinha Grande e apenas dois alunos nas freguesias vizinhas (Amieirinha e Moita).

Tendo em consideração o ponto de vista etário, a turma é equilibrada, tendo quatro alunos com 13 anos, catorze de 14 anos e quatro de 15 anos de idade.

Uma grande percentagem da turma (82%) demonstra o gosto pela disciplina de Educação Física. No entanto, no que respeita à prática de atividade física os resultados foram preocupantes, uma vez que grande parte dos alunos não praticava qualquer tipo de atividade, como se pode verificar no gráfico da Figura 1.

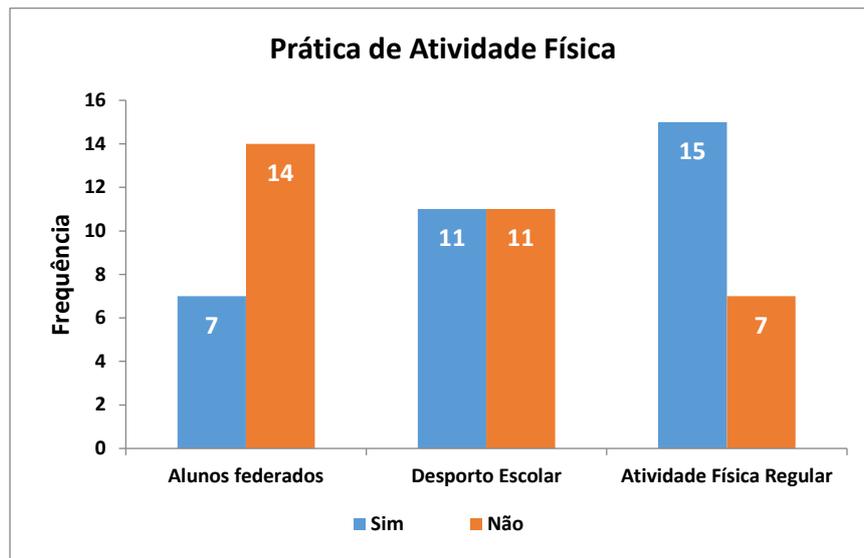


Figura 1 - Resultados obtidos quanto à prática de atividade física na turma do 9ºB.

Apesar destes dados serem desanimadores, estes correspondem ao observado nos tempos em que vivemos, apresentando taxas elevadas de sedentarismo e podendo constatar-se o aumento da obesidade associada à inatividade física. Neste sentido, é nossa ambição, auxiliar a inverter estas mentalidades e hábitos, para que as aulas de educação física não sejam o único momento de prática de exercício físico.

Atendendo ao interesse pelas modalidades desportivas de eleição de cada aluno, a turma apresenta valores bastante dispares, destacando-se o Futebol, Basquetebol e Voleibol, como as modalidades que mais se identificam, como se pode constatar na Figura 2.

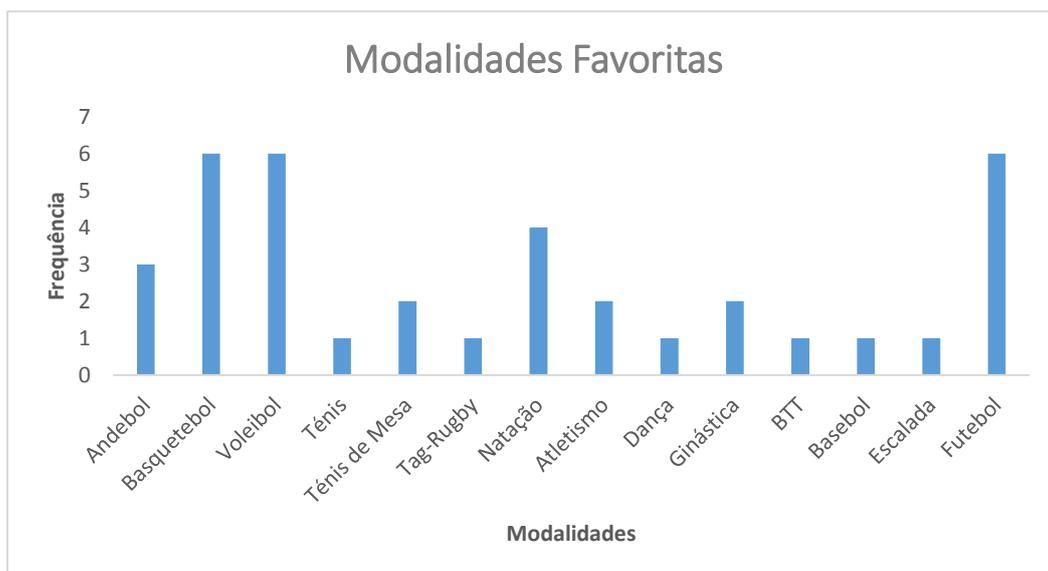


Figura 2 - Gráfico de barras quanto ao interesse dos alunos por modalidade

Após a análise desta caracterização, a turma do 9ºB é composta por um grupo de alunos heterogéneos, com diferentes *timings* de aprendizagem e graus de concretização diferentes. Esta contextualização da turma proporciona a escolha e adoção das melhores estratégias de ensino, tendo em conta a singularidade de cada aluno. Neste caso, torna-se ainda mais desafiante uma vez que a turma é constituída por seis alunos com Necessidades Educativas Especiais, dos quais três possuem Currículo Específico Individual (CEI). Um desses alunos possui uma deficiência motora, estando a sua participação nas aulas de educação física condicionada, obrigando a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas de forma a mobilizar a participação ativa nas aulas.

Após compreender a realidade da turma, a tarefa que se seguiu foi a avaliação diagnóstica, orientando, assim, todo o processo pedagógico para este ano letivo. Nesta avaliação observou-se que a maior parte dos alunos federados apresentou uma maior competência psicomotriz em relação aos restantes alunos que não praticavam qualquer atividade física.

2.5. ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DO ENSINO

No decurso da aprendizagem apresentámo-nos sempre disponíveis para adquirir novos conhecimentos, com espírito crítico e recetivo a novas conceções de ensino. De facto, o próprio sistema de ensino, obriga-nos a uma atualização constante.

Se analisarmos o Programa Nacional de Educação Física observamos que as aulas da disciplina enfatizam a aquisição e desenvolvimento de competências psicomotoras em detrimento do domínio cognitivo, o que se compreende visto que a Educação Física é uma disciplina fundamentalmente prática.

A vontade de se explorar o campo cognitivo dos alunos da turma de uma forma mais profunda do que aquela que nos oferece o modelo de ensino convencional, despoletou a procura de novas estratégias ou modelos de ensino.

Acrescentando a este mote, e tendo em consideração a heterogeneidade dos alunos que constituem a turma do 9ºB, procurou-se encontrar um modelo de ensino que promovesse a inclusão de todos, tanto os alunos mais desenvolvidos

do ponto de vista psicomotor, como os alunos com maiores dificuldades e, em esquecer, os alunos com necessidades educativas especiais.

Desta forma, pretendeu-se oferecer aos alunos o maior número possível de vivências inerentes à prática desportiva, promovendo experiências e atividades que dessem satisfação da prática e compreensão dos conceitos transmitidos ao longo das aulas.

Neste contexto surgiu o desafio de aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED) na modalidade de basquetebol. A opção pela modalidade em questão teve que ver com o grau de interesse evidenciado pelos alunos e o sistema de rotação dos espaços da ESEACD.

Apesar deste modelo não se encaixar no sistema convencional, revela-se um modelo curricular que “oferece um plano compreensivo e coerente para o ensino do desporto na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo”. O MED define-se, assim, como uma forma educativa lúdica, que critica as abordagens descontextualizadas, tentando estabelecer um ambiente capaz de propiciar uma experiência desportiva autêntica, pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos (Mesquita & Graça, 2009).

Na verdade, não há abordagens de ensino melhores do que outras, no entanto, este estilo proporcionava a que os alunos aprendessem e trabalhassem a sua criatividade, espírito crítico, cidadania, responsabilidade, e, sobretudo, a sua Cultura Desportiva.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para o professor, a realização de uma análise retrospectiva do ano letivo que termina deve afigurar-se como uma ferramenta imprescindível para o processo de melhoria contínua da sua prática. A experiência proporcionada pelo Estágio Pedagógico, dando oportunidade ao professor estagiário participar nas várias formas de intervenção que o professor encarna, permitiu-nos compreender que o ensino não se resume apenas à transmissão de conteúdos programáticos.

Estas dinâmicas aliadas à investigação e reflexão conjunta com o NEEF sobre a prática educativa, auxiliou o encontro de estratégias para melhorar o desempenho e solucionar os constrangimentos consequentes.

Este capítulo, contempla a análise sobre a prática desenvolvida ao longo do ano letivo, com uma reflexão sustentada sobre aspetos críticos da intervenção do professor estagiário.

3.1.1. PLANEAMENTO

Que se faz quando se planifica? Em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Zabalza (1994).

Segundo Silva & Alves (1998) planear é antecipar o futuro, o que significa que o professor deve avaliar e corrigir permanentemente o percurso adaptativo que o aluno está a seguir, para que alcance os objetivos previstos. Nesta antecipação o professor deve considerar o fator criatividade, já que contribui de forma decisiva para o sucesso tanto do professor enquanto pessoa, como para o trabalho por este desenvolvido enquanto profissional da docência (Bento, 2003).

Embora as planificações nem sempre sejam um fiel retrato da prática subsequente, o exercício alocado a esta preparação contribui para o desenvolvimento de linhas de suporte e de orientação para o docente que, na concretização para além do planificado, trará sempre uma porção de espontaneidade ajustada ao *timing* e às vicissitudes da aula.

Deste modo, considera-se o plano um instrumento racional, um veículo de conhecimento antecipado que permite, também, regular o processo de ensino-aprendizagem.

Parafraseando Bento (1987) o planeamento “é o elo de ligação entre pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva situada e empenhada na realização do ensino”.

Assim, é de extrema importância definir os objetivos de aprendizagem tendo em conta o nível inicial do aluno; a escolha da tarefa, em função do objetivo a atingir; a gestão do tempo adequando o tempo da tarefa com as possibilidades

e motivação dos alunos; o material a utilizar para maximizar o tempo de prática, em condições ótimas de segurança; e a operacionalização da avaliação (Piéron, 1996).

Desta forma, foi imprescindível conhecer o contexto em que a ESEACD se inseria de modo adequar o processo de ensino aprendizagem às características e especificidades únicas da turma, não só atendendo ao enunciado dos programas oficiais, como também analisando os dados recolhidos em vários momentos, procurando definir objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino adaptadas à realidade do contexto em que nos encontrávamos.

Partindo de uma sequência lógica (do planeamento mais macro para o planeamento micro), apresenta-se de seguida os contornos da elaboração do planeamento anual e das outras unidades de planificação parciais, quer de período (unidades didáticas), quer de sessão (planos de aula).

3.1.1.1. PLANO ANUAL

“A primeira etapa para a elaboração de um currículo incide na identificação das necessidades educacionais dos nossos alunos”. Taba (1974)

Para Bento (2003), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino.

Deste modo, esta foi uma das primeiras tarefas de trabalho propostas numa fase inicial do Estágio Pedagógico. Este documento assume-se, por isso, como um guia fundamental para os professores, na medida em que estrutura, organiza e prepara as atividades de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano letivo.

Para a concretização do plano anual, foi necessário recorrer à pesquisa de vários documentos, como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Regulamento Interno da escola e as metas de aprendizagem. Por outro lado, era essencial adaptar estes normativos à especificidade da turma. Assim, procurou-se recolher informações sobre a turma através da aplicação de questionários passados pelo diretor de turma no início do ano e elaborando um questionário (Anexo I), mais direcionado para a disciplina de educação física.

Além disso, de forma a calendarizar as aulas, respeitando o sistema de rotação de espaços (*roulement*) desportivos da escola, elaborou-se, no âmbito do Plano Anual, um documento que designámos por “Planograma” distribuindo as matérias a lecionar pelo tempo e espaço. Desta forma, foi possível prever o número de aulas que cada matéria poderia ter em cada período letivo, a caracterização dos recursos existentes na escola (materiais, espaciais, temporais e humanos), com o desiderato de rentabilizar ao máximo os recursos disponíveis. O referido sistema de rotação de espaços (Anexo II) teve uma importância fundamental no planeamento das aulas ao longo do ano letivo, uma vez que a lecionação das modalidades se desenrolava consoante o espaço disponível. O *roulement* foi desenvolvido pelo Professor Orientador de Escola com o intuito de promover uma distribuição equitativa dos docentes pelos vários espaços disponíveis para a prática das aulas de educação física, quer no exterior quer no interior da escola.

Em função deste sistema de rotação, cujo o impacto foi direto na definição das Unidades Didáticas (UD) a lecionar, e objetivando o cumprimento do processo normal de ensino-aprendizagem das matérias das várias unidades didáticas (introdução, exercitação, consolidação e avaliação), definiu-se um número adequado de aulas para cada uma das unidades (Anexo III).

A planificação das UD ao longo do ano também teve em consideração o Plano de Atividades, tendo-se, por isso, optado por introduzir o atletismo no primeiro período, com a finalidade de preparar os alunos para a prova dos “MEGA” do Desporto Escolar. Quanto à modalidade de basquetebol, não foi possível coincidir com a atividade “Basket 3x3”, também esta inserida no Plano de Atividades, devido aos condicionalismos impostos pelo *roulement*. O agrupamento das matérias a partir das suas características comuns foi igualmente tido em conta neste momento de planificação, proporcionando vantagens na definição de progressões de aprendizagem (Nobre, 2017). Assim, aproveitando as duas rotações em espaços dedicados à lecionação de unidades didáticas de desportos coletivos, decidimos abordar o andebol e o basquetebol consecutivamente. Consideramos que ambas as modalidades possuem características de psicomotricidade e princípios de jogo que se confluem, potenciando, assim, uma ampla aquisição de conteúdos por parte dos alunos.

Deste modo, esta distribuição de matérias foi ao encontro das respostas registadas pelos alunos na avaliação inicial efetuada a partir dos questionários aplicados para a caracterização da turma.

Após analisadas todas estas circunstâncias, decidiu-se lecionar no primeiro período as modalidades de Tag-Rugby, Atletismo e Futebol, assim como a aplicação da bateria de testes do programa FIT Escola, com o intuito de aferir a condição física de cada aluno. No segundo período deu-se início à Ginástica de Solo, Andebol e Basquetebol. Devido à aplicação do MED na Unidade Didática de Basquetebol, que prevê a abordagem de modalidades por períodos mais longos, o Basquetebol estendeu-se até ao 3º Período. Além do Basquetebol, neste último período abordou-se, também, a Ginástica Acrobática.

Optou-se por estas modalidades em função do *roulement* imposto para o primeiro período, onde as aulas na sua maioria foram lecionadas nos espaços exteriores à escola.

A distribuição do número de aulas pelas unidades didáticas foi realizada de forma pensada e equitativa, mas foi sofrendo alguns ajustes durante o ano letivo. Como referido anteriormente as unidades didáticas e o plano anual têm um carácter aberto, estando disponíveis para serem reajustados no sentido de cumprir os reais interesses e necessidades dos alunos.

3.1.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS

Para atingir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem é fundamental que o professor procure estruturar a sua prática ensino, objetivando eficiente e organizada transmissão de conteúdos.

Neste sentido, Bento (2003), considera que as UD são “partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

Segundo Nobre (2012), a unidade didática deverá ainda dar resposta às questões “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como e quando avaliar”.

Desta forma, quanto à questão “o que ensinar”, procedeu-se à análise dos objetivos e os conteúdos do PNEF, para cada UD, de maneira a contextualiza-

los em função da realidade da turma e seu contexto escolar. O processo inicial, de avaliação diagnóstica, revelou-se essencial na seleção das competências fundamentais a desenvolver nas aulas, assim como conhecer as diferenças entre os alunos, podendo desta maneira distribuir os alunos por níveis de desempenho. Assim, traçaram-se objetivos de forma a poderem ser cumpridos, tendo em conta o nível de habilidade inicial dos alunos (Siedentop, 1998).

A questão “quando ensinar”, foi pensada numa lógica de sequenciação de conteúdos, o que permitiu organizar e sistematizar o processo de ensino. Os conteúdos foram sempre introduzidos a partir dos elementos mais simples (gestos técnicos básicos de cada modalidade) para os mais complexos, respeitando desta maneira o desenvolvimento dos alunos e as suas eventuais dificuldades.

A questão “como ensinar” relacionou-se com algumas condicionantes da escola, nomeadamente uma rotação de espaços inflexíveis, materiais disponíveis e ainda as condições atmosféricas. Contudo, para esta questão é igualmente fundamental o domínio das estratégias de ensino. Segundo Kulinna & Cothran (2003), o domínio e a perceção da importância dos vários estilos de ensino não significa que o professor os aplique.

Por outro lado, Siedentop (1998) refere que o que difere as estratégias de ensino é a sua adequação a um determinado contexto. Ou seja, terá que se respeitar o contexto, as características da turma, o meio escolar e as individualidades dentro da turma.

Tendo em consideração todos os aspetos referidos anteriormente, a construção de um documento desta natureza tem como objetivo orientar a prática pedagógica de uma forma mais específica do que no plano anual.

Na elaboração das UD procedeu-se a uma contextualização da modalidade, abordando as suas regras fundamentais, determinantes técnicas, os objetivos gerais e específicos da matéria, progressões pedagógicas, estilos e estratégias de ensino que poderão ser utilizadas ao longo das aulas, realiza-se uma extensão e sequência de conteúdos, distribuindo os conteúdos e os objetivos ao longo das aulas programadas e por fim, descreve-se como se pretende proceder à avaliação de cada matéria.

O processo que levou mais tempo a planear e a reformular foi a distribuição dos conteúdos pelas aulas da unidade didática. Segundo Bento

(2003), muitos professores limitam as unidades didáticas à distribuição da matéria de ensino pelas várias aulas.

Assim, houve sempre a preocupação em tentar exercitar e consolidar os conteúdos e exercícios lecionados nas aulas anteriores, ao invés de cair no erro de, em todas as aulas, introduzir novos conteúdos. Esta programação foi constantemente reformulada em função dos constrangimentos surgidos e das dificuldades evidenciadas pelos alunos.

As unidades didáticas assumiram-se como documentos essenciais para a planificação e lecionação das aulas.

Por outro lado, a definição prévia dos objetivos a alcançar, de acordo com o desempenho que os alunos haviam demonstrado nas avaliações iniciais, permitiu criar uma planificação diversificada consoante o nível dos alunos. Foram criados diferentes grupos de nível de desempenho, o que permitiu fornecer aos alunos uma diferenciação pedagógica adequada, promovendo que todos pudessem atingir as metas de aprendizagem propostas.

3.1.1.3. PLANO DE AULA

Segundo Bento (2003), o plano de aula deverá partir do planeamento da UD, respeitando os seus objetivos e conteúdos. O mesmo autor refere ainda que a eficácia do ensino está extremamente ligada com a qualidade do planeamento. A pré-organização da aula permite ao professor potenciar o tempo de empenhamento motor dos alunos, rentabilizando, assim, os espaços e os materiais disponíveis.

Importa referir que apesar do plano de aula ser um documento que se transforma num guia de ação, não deve ser visto como inflexível ou definitivo. Pelo contrário, este deve ser ajustável às necessidades e especificidades da própria aula, sempre tendo em linha de consideração o sucesso dos alunos e a suas aprendizagens. Neste sentido, Mesquita & Graça (2009) completa esta ideia, considerando que o plano de aula deve ser visto como um livro de apoio ao professor e não uma bíblia que se deva seguir à risca.

Dentro desta perspetiva, elaborou-se o plano de aula construído e utilizado ao longo do presente Estágio Pedagógico. O plano é constituído por um cabeçalho, contendo as seguintes informações: função didática, número da aula

da UD, a data, o tempo de aula, o espaço, a duração, o número de alunos, as competências a desenvolver, e os recursos materiais (Anexo IV).

O corpo do plano de aula apresenta-se numa tabela, onde se divide a aula em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial do plano tem como intuito planificar as atividades iniciais de aula, tais como o controlo de presenças, a preleção inicial e a ativação geral, preparando, assim, os alunos física e psicologicamente para a prática da aula. Segundo Ferreira (1994), esta primeira parte da aula visa a preparação do aluno para o tipo de trabalho que irá desenvolver, de acordo com o objetivo principal da aula. Na parte fundamental, estão descritos os exercícios planeados para a aula, contendo os estilos de ensino adotados para cada exercício, componentes críticas e organização metodológica. Já a parte final, segundo Ferreira (1994), serve para permitir que o organismo volte a um estado o mais próximo do inicial, isto é, será dedicada ao retorno à calma, baixando a temperatura corporal e a frequência cardíaca dos alunos. Para além disso, é nesta fase da aula que se aplicam as estratégias de balanço final da aula, promovendo situações de questionamento aos alunos.

Para Bento (2003) a parte final de aula pode ser ainda utilizada para a criação de determinadas condições favoráveis às aulas seguintes, orientando, assim, os alunos para o trabalho a desenvolver nas próximas sessões.

Ao longo do ano, para cada plano de aula foi desenvolvido uma justificação, relacionando os exercícios com os níveis dos alunos, as tomadas de decisão, as aulas anteriores, de forma a aproximar os objetivos da UD ao contexto real da prática.

Inicialmente, as maiores dificuldades sentidas passaram pela organização dos exercícios em função do nível de desenvolvimento e o cálculo do tempo previsto para cada exercício. Outro constrangimento sentido na fase inicial teve a ver com a capacidade de reajustamento do plano. No entanto, com a prática e a experiência, repetidas a cada aula, estas dificuldades foram-se dissuadindo.

3.1.2. REALIZAÇÃO

De todas as ações pedagógicas do docente, a fase de realização efetiva do ensino assume-se como o maior desafio no desempenho das suas funções,

uma vez que está sujeito a um incontável número de variáveis. Nesta fase, o docente mobiliza uma série de estratégias e técnicas pedagógicas, tendo como intuito promover amplamente a aquisição dos conhecimentos por parte do aluno dentro do espaço temporal em que a aula decorre.

Assim, de modo a promover uma ação pedagógica mais efetiva, Siedentop (1983) dividiu esta fase em quatro diferentes dimensões, nomeadamente a dimensão instrução, gestão, clima e disciplina.

De seguida, apresenta-se uma análise destas quatro dimensões, refletindo sobre o trabalho desenvolvido e objetivando a caracterização pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo.

3.1.2.1. DIMENSÃO INSTRUÇÃO

A qualidade do ensino não se cinge à mera transmissão de saberes, já que estes podem ser mal ou bem rececionados consoante as estratégias usadas pelo professor. Silva (2012)

Esta dimensão consiste em todos os comportamentos ou destrezas que fazem parte do repertório do professor, assumindo-se, por isso, como essencial na condução das aulas e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para Aranha (2007), a instrução engloba todas as intervenções levadas a cabo pelo professor que estão alocadas ao conteúdo de ensino e à forma de realizar a tarefa.

Isto é, durante a instrução, o professor deverá utilizar técnicas de intervenção pedagógica como a preleção, o questionamento, a demonstração e o *Feedback* (FB) com o intuito de promover a diminuição do tempo gasto em transições entre exercícios, aumentar o tempo de empenhamento motor, acompanhar a prática através da utilização de FB, aperfeiçoando-o e aumentando da sua diversidade, controlar ativamente a prática das atividades com a qualidade e pertinência de informação.

Assim, durante o estágio pedagógico, procurou-se fornecer preleções sucintas, transmitidas através de um discurso simples, promovendo uma rápida e eficaz apreensão dos conteúdos. A informação transmitida foi quase sempre apresentada com os alunos sentados ou de pé, dispostos em meia-lua de frente

para o professor. Assim, procurou-se com esta estratégia, conseguir um maior controlo sobre a turma, garantindo que todos estavam a absorver os conteúdos que lhes eram transmitidos.

No que respeita ao questionamento, é de notar que este foi utilizado principalmente nas fases finais das aulas, para verificar se teria existido uma real aquisição dos conteúdos por parte dos alunos. Esta é uma técnica de intervenção pedagógica importante no envolvimento ativo do aluno na aula, uma vez que estimula o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão.

Durante a aplicação do MED, o questionamento foi bastante solicitado, tendo sido utilizado maioritariamente nos intervalos dos jogos e tempos de desconto dos mesmos, que eram aproveitados para a realização de reflexões de grupo, promovendo a capacidade de reflexão e discussão conjunta da turma em torno das aprendizagens.

A demonstração foi uma estratégia utilizada praticamente em todas as aulas lecionadas, tendo como objetivo fornecer um modelo adequado aos alunos, a fim de reconhecerem quais as componentes críticas de cada tarefa ou movimento de uma forma eficiente. Para Sarmiento (1992), esta técnica de intervenção pedagógica, para além do efeito de dar a conhecer a tarefa, tem o papel de facilitar o reconhecimento das componentes segmentares mais relevantes para a compreensão e posterior execução. O mesmo autor, citando Christina e Corcos (1988), distingue os quatro fatores de aprendizagem que mais influenciam a aquisição do modelo, são eles a atenção (tomar atenção à apresentação do modelo), a retenção (reter palavras ou ideias-chave do modelo), a reprodução (tentar de reproduzir o movimento demonstrado) e a motivação (estar motivado para melhorar as execuções iniciais). Deste modo, ao longo das aulas mobilizámos a atenção dos alunos para os gestos técnicos do movimento que se pretendia trabalhar, enfatizando os seus pontos-chave para que no momento em que iniciavam a repetição dos mesmos a aquisição dos conteúdos fosse progressiva e sustentada. A promoção da motivação foi um fator importante na manobra pós demonstração, principalmente quando se tratava da introdução de uma nova habilidade. O facto de alguns alunos não conseguirem executar a tarefa com facilidade, obrigou-nos a motiva-los para a prática, insistindo na repetição das ações pretendidas para que pudessem apreende-las com sucesso.

“O salto à corda, o equilíbrio na bicicleta ou no avião adquire-se por ensaios e erros, de realização imediata do TODO, de início imperfeitos, mas que se corrigem progressivamente”. (Guillaume, 1973, citado por Sarmiento, 1992).

Importa referir o cuidado evidenciado quanto ao local e disposição da turma no momento da demonstração. Este é um aspeto fundamental para o sucesso desta intervenção pedagógica. Assim, antes de se iniciar a demonstração procurou-se assegurar que todos os alunos estavam num campo de visão que lhes permitisse ver claramente a execução da tarefa do mesmo ângulo. Por exemplo, se o demonstrador se encontra no meio de um semicírculo de praticantes e muito perto deles, os que se encontram nas extremidades vêem-no de perfil (destacando características de deslocamento), enquanto que os centrais retêm uma imagem frontal (destacando características gestuais de altura e lateralidade) isto poderia provocar uma perceção distorcida da demonstração por parte de alguns alunos.

Dentro desta perspetiva, aproveitou-se o facto da turma possuir um conjunto de alunos federados em algumas das modalidades abordadas para solicitar o seu envolvimento nesta dimensão através da utilização do aluno como agente de ensino.

Foram ainda utilizados meios gráficos, com o intuito de economizar tempo de instrução e demonstração e, por ser uma dinâmica bastante pertinente, nas modalidades que assim o exigiam, como foi o caso da Ginástica e Atletismo.

Desde o início do ano letivo foi notória a consciencialização da importância do FB, sendo crucial na aquisição de competências por parte dos alunos.

Segundo Diaz Lucea (2005), os FB em Educação Física são um conjunto de informações que o aluno recebe durante e depois de uma execução motora ou atividade física.

Apesar do FB ser uma ferramenta importante na regulação pedagógica em Educação Física, existem estudos que demonstram que os professores não o utilizam corretamente, deitando por terra todo o seu potencial educativo (Piéron, 1986; Tinning, 1992; Siedentop, 1998; citado por Diaz Lucea, 2005). Estes estudos evidenciam que os professores são pouco frequentes na utilização de FB, e quando o fazem centram-se essencialmente em aspetos negativos dos alunos, através de comentários críticos, sem prescrição.

Contrariando esta tendência, ao longo do Estágio Pedagógico, procurou-se a utilizar de forma ampla os vários tipos de FB existentes: FB de conduta e FB relacionado com a destreza (Diaz Lucea, 2005). O primeiro diz respeito à componente de gestão da ordem em sala de aula, trabalho e comportamento, tendo como intuito proporcionar um clima adequado à prática. O segundo tem como desiderato potenciar e ensinar eficientemente os conteúdos abordados.

Além disso, procurou-se realizar uma distribuição de FB pedagógico tendo em conta a sua pertinência e qualidade. O mais utilizado, para além do aprovativo simples, foi o prescritivo, embora muitas vezes se tentasse obter informações através do *Feedback* interrogativo objetivando a reflexão do aluno quanto à sua ação. Reforçámos a utilização do FB prescritivo, considerando importante o aluno compreender a forma como está a executar determinada tarefa para posteriormente a poder corrigir com a explicação efetuada pelo professor. A nossa postura perante a turma foi de proximidade com os alunos, pelo que a utilização do FB afetivo se revelou fundamental no equilíbrio do clima da aula. Importa referir que a maioria dos *FB* eram de carácter individual, embora existisse a tentativa de fornecer alguns de grupo ou para a turma.

Uma das preocupações evidentes neste campo consistia em evitar o *Feedback* negativo, enfatizando a valorização e o elogio dos comportamentos corretos, ao invés de optar pela reprimenda ou a punição. A grande dificuldade nesta dimensão esteve relacionada com os ciclos de FB, que têm uma importância inequívoca no contexto de sala de aula, uma vez que permitem averiguar se o aluno compreendeu a informação dada e que a resposta pode ser dada a partir da mensagem recebida. No decorrer do ano letivo, com a experiência acumulada e com a ajuda do Professor Orientador de Escola, fomos melhorando neste sentido.

Dentro da dimensão instrução deve-se ainda relacionar as estratégias e estilos de ensino utilizados no decorrer das aulas lecionadas.

Uma estratégia de ensino é uma forma de organizar as condições de ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real. Carreiro da Costa (1983)

As estratégias de ensino traduzem-se nos procedimentos e atividades que os professores utilizam para alcançarem os objetivos do programa de formação (Piéron 1996), i.e., a organização estratégica do processo de ensino objetiva fazer alguém aprender, sendo que não são as técnicas que constituem a estratégia, mas é a estratégia global planeada que as estrutura numa ação coerente e orientada para o sucesso (Roldão, 2009).

A utilização de estilos de ensino no processo de ensino-aprendizagem ganha especial relevância sobretudo pela definição de uma teoria de ensino associada a uma cadeia de decisões partilhada entre o professor e os alunos (Nobre, 2017). Dos onze estilos de ensino tipificados nos trabalhos desenvolvidos por Mosston e Ashworth (2008), destaca-se a utilização ao longo deste ano letivo dos estilos de ensino por comando, ensino por tarefa, ensino recíproco, ensino com autoavaliação, ensino inclusivo e ensino por descoberta guiada. O estilo de ensino por comando foi utilizado fundamentalmente na parte inicial de cada aula, na realização da fase de ativação geral e mobilização articular. O estilo de ensino por tarefa foi o mais usado de todos através de situações de exercício critério nas várias matérias abordadas. Neste estilo o professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno executa-a com algum grau de autonomia, mantendo a função do professor em fazer a retroalimentação sobre a execução (Mosston e Ashworth, 1990). Em atletismo utilizou-se o estilo de ensino com autoavaliação, principalmente no lançamento do peso, com o uso de cartazes (Anexo V) e panfletos (Anexo VI) distribuídos pela turma, com o intuito dos alunos regularem e avaliarem a sua performance numa determinada ação técnica em função das componentes críticas descritas nesses documentos. Adotou-se o estilo de ensino recíproco em várias modalidades como ginástica, andebol e basquetebol. O estilo recíproco é conduzido a um trabalho em pares, onde os alunos aprendem a executar a tarefa e receber FB de seus companheiros, além do professor. Através da criação de estações com várias progressões pedagógicas ajustadas ao nível de desempenho dos alunos da turma, foi o estilo de ensino inclusivo. O objetivo deste estilo é atender às diferenças individuais e fazer com que ninguém se sinta excluído da tarefa, promovendo amplamente a evolução do aluno. Já o ensino por descoberta guiada foi aplicado ao longo das unidades didáticas de desportos coletivos, através de uma sequência de questões orientadas para pequenas descobertas.

No caso do basquetebol, este método demonstrou-se eficaz na interiorização por parte dos alunos da forma como deveria utilizar os vários tipos de passe (ombro, peito, picado) em função das várias fases do jogo.

3.1.2.2. DIMENSÃO GESTÃO

Claro & Filgueiras (2009) referem que o professor deve demonstrar competências ao nível da comunicação, organização, regras e atitudes para manter o clima e gerir o tempo de aula.

Assim, considera-se fundamental a criação de rotinas de aula e sistematização de processos. Essas estratégias verificaram-se essenciais, por exemplo, aquando da aplicação do MED no 2º e 3º Períodos. No início do modelo, a turma apresentava demora na transição para a fase de jogo devido a questões relacionadas com as tarefas MED, onde determinados alunos assumiam as funções de jornalista, árbitro, estatísticos, oficial de mesa, entre outras. Contudo, com o decorrer da prática estes constrangimentos dissuadiram-se, surgindo a fluidez entre transições.

A dimensão Gestão teve especial atenção numa fase inicial do ano letivo. Desta forma, descurou-se um pouco as outras dimensões, para cumprir os tempos destinados às diferentes tarefas planeadas.

Com a estruturação desta dimensão, procurou-se não fixar tanto no planeado, mas sim procurar analisar o decorrer da aula. Com o decorrer do ano letivo, a preocupação passava por reajustar os tempos dos exercícios em função das necessidades dos alunos.

A organização prévia e planeamento de todos os recursos necessários à realização da aula, foram, sem dúvida, duas ferramentas desta dimensão essenciais à docência, uma vez que permite otimizar o tempo gasto na preparação do espaço e alargar o tempo de prática efetiva. Além disso, mobiliza os alunos nesta gestão do material da aula e na preparação do espaço.

3.1.2.3. DIMENSÃO CLIMA/DISCIPLINA

A intervenção pedagógica em sala de aula exige uma adequada interação entre os diferentes agentes de forma a subsistir uma relação humana favorável

à transmissão e aquisição de competências. Neste sentido, Silva (2012), considera que “o clima engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente”.

Neste sentido, desde o início da Estágio Pedagógica, procurou-se promover um clima favorável à aprendizagem dos alunos, através da promoção das atitudes e comportamentos positivos. Assim sendo, a promoção de motivação e de clima positivo nas aulas foi uma preocupação constante no decorrer do desempenho das funções enquanto profissional da docência.

Por outro lado, a garantia de um clima regrado e disciplinado foi uma exigência que se impôs desde a primeira aula. Siedentop (1998) acrescenta que cabe ao professor reduzir os fatores perturbadores e os episódios de indisciplina, garantindo a harmonia, para que haja uma atmosfera na qual seja mais fácil aprender. Deste modo, na primeira aula do ano letivo, foram apresentadas as regras da disciplina e da aula que deveriam ser cumpridas promovendo um respeito mútuo entre professor-alunos. As regras visavam garantir a segurança dos alunos em todas as atividades e criar um clima favorável à aprendizagem dos discentes.

No que respeita a esta dimensão, a turma sempre demonstrou um enorme respeito e interesse pela aula. As ligações geradas pela interação professor-aluno foram fundamentais, por exemplo, no sucesso evidenciado pela turma aquando da aplicação do MED. Este é um modelo com características específicas, que nem sempre o professor consegue implementar devido ao clima e disciplina da turma que orienta.

A relação estabelecida entre professor-aluno e aluno-professor, originou um ambiente propício no processo de ensino-aprendizagem, facilitando assimilação de conteúdos e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

O ato de ensinar não deve ser estanque, fazendo com que o docente intervenha pedagogicamente, sempre que necessário. Estes ajustes, não podem ser planeados uma vez que estão dependentes do contexto e da fluência da

aula, mas têm como objetivo ir ao encontro das necessidades dos alunos no momento da realização da prática.

Nas aulas como as de Educação Física, estes ajustes podem ser das tarefas mais exigentes que o professor se pode deparar, uma vez que há um conjunto de variáveis externas que não podem ser controladas nomeadamente: condições climatéricas, limitações do espaço e recursos, entre outros.

Como referido por Bento (2003) o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção, depois na realidade. Estas situações imprevisíveis que acontecem na realidade escolar, obrigou, várias vezes, a uma reformulação parcial ou total do plano traçado.

Durante este ano letivo, foram vários os ajustes aos planos de aula e seus reajustes, maioritariamente quando se verificava que o exercício não estava a ter o efeito pretendido.

Outras decisões de ajustamento tiveram a ver com a atribuição de tarefas aos alunos que não estão aptos para a realização da aula. Nesse sentido, o aluno era mobilizado a participar através da realização de tarefas secundárias, ou pela realização de um relatório de aula (Anexo VII). Todas as decisões foram tomadas com o objetivo de promover o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, garantindo o seu sucesso na aquisição de conteúdos.

3.1.3. PRÁTICAS INOVADORAS

De seguida, apresentamos de forma sucinta o Modelo de Educação Desportiva que foi aplicado durante este ano letivo na Unidade Didática de Basquetebol.

3.1.3.1. UMA APLICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

O MED emerge como uma hipótese para dar resposta ao crescente criticismo de alguns investigadores, relativamente à forma como o Desporto está a ser ensinado nas aulas de Educação Física.

Com o presente modelo, Siedentop (1998) procurou enfatizar o papel socializador do Desporto e adequá-lo à realidade escolar. Algumas características do contexto desportivo federado foram importadas para o modelo,

como épocas, filiação, competição formal, registo de marcas, evento culminante e festividade – adaptando-os, ao nível pedagógico da realidade escolar. O modelo caracteriza-se pela elevada componente de inclusão e cooperação entre os alunos. Os jogos são ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos. Todos jogam, sem exceção, e estes aprendem a desempenhar mais tarefas do que apenas a de jogador.

Este modelo de ensino visa permitir aos alunos:

- Melhoria da competência desportiva – um aluno competente desportivamente, tem capacidade de realizar ações satisfatórias e ajustadas, nos jogos em geral;
- Aquisição de cultura desportiva – um aluno culto desportivamente, inteira-se com mais facilidade das regras, conhece e identifica as condutas corretas e incorretas, conhece e valoriza os rituais e tradições relacionados com a prática desportiva;
- Aumento do entusiasmo pela prática de atividades desportivas.

Assim, através da seleção de estratégias em comum, entre o professor e a turma, os alunos irão desempenhar e assumir diferentes papéis, promovendo a responsabilidade, autonomia, capacidade de cooperar e de trabalhar em equipa.

As dificuldades encontradas na implementação de um novo modelo com estas características e diferentes métodos de trabalho, parecem ser facilmente recompensadas quando os resultados constatados se afiguram como um crescente e gradual aumento de conhecimentos, experiências, oportunidades de aprendizagem e vivências, sendo, por isso, uma questão de vencer a inércia inicial (Coelho, 2011).

No entanto, a dinâmica de aula imposta através dos vários papéis que o aluno foi incumbido de desempenhar revelou-se um desafio na gestão da aula. Neste sentido, a definição de conteúdos, competências individuais, objetivos, estratégias, organização do trabalho, tempo, espaço, recursos e avaliação, necessitaram de ser bem delineados.

3.1.3.1.1. ESTRUTURAÇÃO DA ÉPOCA DESPORTIVA

A época foi desenvolvida em forma de campeonato entre equipas, para que o jogo estivesse sempre presente em todas as sessões e passasse a ser, ao mesmo tempo, um fator de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações dos “atletas”.

A formação das equipas, numa fase inicial, através da avaliação diagnóstica, foi feita pelo docente estagiário, tendo em consideração o estabelecimento de grupos heterogéneos mais equilibrados entre si (Anexo VIII).

A divisão dos praticantes foi feita em grupos duradouros (na pré-época e época desportiva), para que no momento da competição dois grupos compitam entre si e o outro seja a “equipa de serviço”, isto é, os seus elementos estarão envolvidos em tarefas de organização, como árbitros, oficiais de mesa, jornalista e estatísticos.

A constituição de grupos e a escolha das equipas são decisões críticas para o sucesso das aprendizagens, partindo-se do pressuposto de que nem todos os alunos de uma equipa conseguem alcançar o mesmo nível de competência de jogo, preconizando que os mais competentes (professor e colegas) ajudem os mais inexperientes.

De forma a ajustar as equipas para a fase de época desportiva, as equipas tinham a possibilidade de efetuarem transferências de jogadores durante a fase de pré-época, ficando o professor responsável por aceitar a transferência, de modo a assegurar o equilíbrio das equipas.

Com a aplicação do MED na unidade didática, os alunos menos dotados e as raparigas, habitualmente marginalizados nos programas tradicionais, trabalharam mais e deram um contributo importante para a equipa. Um exemplo bem marcante foi uma aluna que nunca tinha mostrado interesse durante o ano, no jogo do evento culminante, superou-se e deu a vitória à sua equipa, demonstrando o sucesso da aplicação deste modelo.

Depois da constituição das equipas, a próxima tarefa passou por determinar o papel de cada jogador dentro da sua equipa, sendo estes papéis rotativos de forma a que cada aluno desempenhasse diferentes funções.

De salientar que a turma do 9º B tem na sua constituição uma aluna com graves problemas ao nível da mobilidade, e, por força dessa circunstância, nunca

praticou uma aula de educação física. Esta foi uma oportunidade única para a aluna se envolver nas aulas, sendo-lhe oferecida a possibilidade de ter um papel tão ativo quanto o dos colegas no desenrolar da aula, através do papel de oficial de mesa, cronometrista, estatístico, entre outros.

3.1.3.1.2. RECURSOS

No planeamento da época desportiva foi pertinente apurar quais os recursos disponíveis, implicando inventariar o equipamento e os espaços disponíveis para o “treino”. Também foi disponibilizado um manual de equipa com todos os documentos necessários para a realização do torneio, fichas de registo de estatística, o contrato de compromisso com os atletas (Anexo IX) e o manual do jornalista. Estes documentos de apoio ajudaram a estabelecer e conhecer as regras evitando situações de incumprimento.

Durante os jogos, foram disponibilizados boletins de jogo, folhas de estatística, fichas de avaliação das equipas e árbitro, apitos, cronómetro, marcadores de pintura facial e uma *GO PRO*® para o jornalista realizar a reportagem da aula (Anexo X).

3.1.3.1.3. DURAÇÃO DA ÉPOCA E FORMATO DA COMPETIÇÃO

A pré-época foi composta por duas sessões de 90 minutos e duas de 45 minutos (com jogos de 3x3 e 5x5). Além disso, nesta fase as equipas fizeram trabalho de condição física, preparando-se, assim, para a época desportiva (Anexo XI).

Relativamente à época desportiva, conta com uma parte de preparação para a competição e a competição formalizada, no restante período de tempo, sendo o campeonato propriamente dito em formato de jogo 5x5 com jogos de categorias (Anexo XII). A competição desenrola-se em forma de torneio, todos contra todos. Durante a época, três equipas competiram entre si, duas de cada vez em campo inteiro e a restante turma desempenhou tarefas no âmbito da organização da competição, a saber: arbitragem, marcador de mesa, reportagem, etc.

No caso de estar uma equipa incompleta, em alguma jornada, o jogo passava para o seguinte, previsto no calendário. Dessa forma, a equipa que iria jogar, assume as tarefas MED.

3.1.3.1.4. SISTEMA DE PONTUAÇÃO

O sistema de pontuação, para além de aferir o rendimento competitivo das equipas, serviu de *FB* para incentivar o trabalho nas aulas dedicadas à aprendizagem e preparação das equipas para a competição.

As pontuações foram primeiramente discutidas entre os professores da turma e o grupo/turma e foram atribuídas jornada a jornada e segundo os resultados dos jogos: vitória - 3 pontos; empate - 1 pontos; derrota - 0 pontos;

Além disso, implementou-se um sistema complementar de pontos para: o fair-play 0-6 pontos; Cooperação e trabalho de equipa 0-1 pontos; “grito” – 0-3 ponto. A nível de desempenho em tarefas coordenativas e organizativas: Boa arbitragem – 0-25 pontos; treinador 0-3 pontos; capitão 0–3 pontos; repórter com um bom texto de reportagem 0-2 pontos; ficha de registo estatístico bem preenchida 0-2 pontos e boletins de jogo bem preenchidos 0-2 pontos. Estas estratégias vieram colmatar alguma displicência demonstrada no cumprimento das tarefas MED por parte de alguns alunos no início da Unidade Didática (Anexo XIII).

3.1.3.1.5. EVENTO CULMINANTE

O evento culminante constitui um ponto alto de carácter festivo, com direito a cartaz publicitário (Anexo XIV). Desse modo, após discussão com o Professor Orientador de Escola sobre várias propostas para a realização de um evento culminante diferenciadores, optou-se por realizar uma finalíssima entre as equipas que terminaram nos dois primeiros lugares da classificação da fase de época desportiva. Assim, promovia-se uma aula diferente, e para que os alunos sentissem que aquele momento era especial, foi desenvolvido um vídeo com o resumo de toda a época, com os melhores momentos das aulas neste registo.

Além disso, os alunos prepararam cartazes de apoio às suas equipas e desfilaram antes do jogo. Para a entrega dos prémios (Anexo XV) foi convidado o diretor do Agrupamento de Escola de Marinha Grande Poente, que fez um grande sucesso entre os alunos!

3.1.3.1.6. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A evolução dos alunos no jogo foi observada em todas as componentes das aulas: sócio-afetivo, cognitivo, técnico, tático, e físico, incorporada no desenvolvimento de competências nos papéis de jogadores, capitães, treinadores, árbitros, estatísticos e repórteres.

A avaliação de competências do aluno enquanto jogador foi realizada através de registos do seu desempenho no jogo, através de escalas de apreciação sobre o grau de execução dos pressupostos estabelecidos para as formas básicas de jogo e a sua aplicação nas formas parciais de jogo.

3.1.3.1.7. PLATAFORMA DE INSERÇÃO DE DADOS

Para gerir todo o quadro competitivo foi desenvolvido um documento em *Excel®* com vista ao registo dos resultados obtidos jornada a jornada. O ficheiro era enviado à delegada e sub-delegado da turma que posteriormente faziam chegar a informação à restante turma (Anexo XVI). Foi proposta à direção do agrupamento a realização de uma *website* para este fim que não obteve aprovação, pelo que esta foi a solução encontrada para o efeito. Além disso, os resultados iam sendo afixados no placard junto aos balneários de educação física, contudo, só eram afixados na semana seguinte aos jogos. Neste local eram, também, afixadas as notícias que cada equipa desenvolveu ao longo da época (Anexo XVII), assim como a tabela dos melhores marcadores da prova (Anexo XVIII), registo de desempenho das equipas nas funções MED (Anexo XIX) e registo estatístico das equipas (Anexo XX).

3.1.2.5. OBSERVAÇÃO DAS AULAS

De acordo com o Guia de Estágio 2016/2017, foi-nos proposto observar uma aula por semana dos nossos colegas do NEEF, produzindo o respetivo relatório crítico. Mensalmente, realizar o mesmo procedimento a uma das aulas do professor Orientador de Escola. Além disso, foi observada uma aula de um colega de outro NEEF.

Para uniformizar o registo de observação de aulas, foi adaptada uma ficha de observação (Anexo XXI). Este procedimento tornou-se útil na medida em que os mesmos critérios eram analisados e conseguíamos notar claramente uma evolução, à medida que o tempo passava.

O processo de observação e reflexão crítica ajudou ao nosso desenvolvimento enquanto docentes, alterando algo que não tivesse corrido tão bem. Por outro lado, replicar e reproduzir os aspetos positivos das aulas observadas.

3.1.3. AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um processo sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados. Silva (1992)

A avaliação é uma componente indispensável da ação pedagógica do professor, sendo através da avaliação que os conhecimentos adquiridos se inter-relacionam, tornando-a numa atividade complexa. Se entendermos a avaliação como um juízo de valor, próximos de uma perspetiva subjetiva e prática da avaliação do currículo, avaliar é realizar um juízo sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade (Hadji, 1994, citado por Nobre, 2017). Deste modo, Nobre (2006) define avaliação por um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões.

A avaliação tem, por isso, o principal objetivo de acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi adquirido e quais as suas principais dificuldades, optando sempre por incorporar no processo as melhores soluções. No processo de ensino-aprendizagem, existe um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada (Ribeiro, 1999).

Hadji (1994) definiu três funções pedagógicas fundamentais da avaliação, sendo elas: a seleção/orientação da evolução futura do aluno, ou avaliação diagnóstica; a regulação dos processos de aprendizagem, ou avaliação formativa; e a certificação/validação de competências, ou avaliação sumativa. O primeiro momento tem como função a preparação inicial para a aprendizagem. O segundo, objetiva a verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem, e, por fim, o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente (avaliação sumativa).

3.1.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica (AD) tem como desígnios primordiais, “diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, percebendo quais as aprendizagens que poderão vir a realizar, com a ajuda do professor e dos colegas.” (Carvalho, 1994). Assim, a AD permite decidir o ponto de entrada na aprendizagem, i.e., conhecer a posição inicial do aluno face ao conteúdo que será exposto, orientando o docente na planificação da exposição dos conhecimentos a transmitir. Para além disso, segundo Rosado e Colaço (2002), a AD possibilita ao professor ter o conhecimento das características dos alunos, permitindo criar grupos o mais homogêneos possível, ou com características idênticas.

Apesar de ser muitas vezes menosprezada pelos alunos, é uma boa ferramenta “para facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino” (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho).

O objetivo desta avaliação é sobretudo averiguar se o aluno está na posse de certos conhecimentos anteriores que servirão de base à unidade que se vai iniciar (pré-requisitos).

Os dados recolhidos conduziram a tomadas de decisão através de uma adaptação do ensino às características e níveis de desempenho dos alunos, como a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, e adequação ou reformulação do planeamento. O Núcleo de Estágio procedeu à construção de grelhas de AD para cada matéria a abordar, baseando-se nos conteúdos programáticos do 3º ciclo do Ensino Básico da disciplina. O instrumento de registo para o efeito (Anexo XXII), foi preenchido seguindo quatro níveis de referência: 1- Pré-Introdutório, 2- Introdutório, 3- Elementar e 4- Avançado. As tarefas utilizadas em situação de avaliação foram fundamentalmente exercícios critério para aferir o desempenho do aluno quanto às ações técnicas e situações de jogo reduzido – nas unidades didáticas de desportos coletivos - para avaliar as ações técnico-táticas de jogo. Após a análise dos resultados, era atribuído a cada aluno, a classificação de nível: pré-introdutório, introdutório, elementar ou avançado. Posteriormente dávamos início à elaboração da unidade didática, definindo os objetivos, a extensão e sequência de conteúdos, as estratégias e estilos de ensino.

Esta grelha de observação foi sofrendo reajustes ao longo do tempo, de modo a satisfazer as necessidades da turma e do professor. Esta grelha revelou-se uma ferramenta de trabalho bastante prática e eficiente pois, permitiu identificar o nível de desempenho que cada aluno apresentava e quais as aprendizagens que possuíam. Além disso, possuía, também uma folha de análise que permitia ao professor, assim que inserisse as notas das avaliações, uma ampla noção das capacidades que a turma apresentava (Anexo XXIII), podendo, assim, comparar com a avaliação diagnóstica realizada inicialmente.

A realização desta avaliação, permitiu-nos ajustar os objetivos previstos no PNEF ao estado real dos alunos, projetando, assim, um processo de ensino-aprendizagem mais coerente e alinhado com as necessidades da turma.

3.1.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Para Ribeiro (1999) a Avaliação Formativa (AF) pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade didática, no sentido de identificar as suas dificuldades e lhes dar solução. Este instrumento tem um “carácter contínuo e sistemático” almejando a regulação do ensino e da aprendizagem (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro), que na Educação Física faz todo o sentido, pois permite regular, reajustar e reorientar os processos de ensino, selecionando os meios didáticos adequados para os alunos.

Através deste tipo de avaliação, é permitida uma adaptação do sistema de ensino a cada aluno em particular. No fundo, este momento é uma função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, e, deste modo, não se deve comunicar através de “notas”; por outras palavras, o objetivo desta não é atribuir “notas” mas sim ajudar o professor e alunos a regularem o processo de ensino (Dias & Rosado, 2003).

A avaliação foi realizada através de uma grelha de avaliação realizada pelo NEEF, tendo como indicadores de evolução os sinais “-“ e “+” (Anexo XXIV). No entanto, este tipo de avaliação foi realizado de forma pouco formal comparativamente aos restantes tipos de avaliação. Isto é, o acompanhamento sistemático da turma realizado de modo contínuo, o suporte deste instrumento de observação. Esta grelha foi aplicada quando a unidade didática estava a meio, regulando, assim o desempenho dos alunos. Relativamente aos aspetos do domínio sócio – afetivo, tais como assiduidade, comportamento e empenho, eram registados a cada aula através de uma grelha de avaliação diária para cada aluno (Anexo XXV).

Este método foi bastante profícuo nos reajustes que foram sendo necessários introduzir com o decorrer de cada UD, como a correção das progressões pedagógicas prevista para cada nível de desempenho e a escolha dos estilos e estratégias de ensino.

Aproximadamente a meio de cada período escolar, surgiu a necessidade de elaborar um documento de informação ao diretor de turma, transmitindo, assim, um ponto de situação dos alunos aos encarregados de educação, sendo esta uma das funções deste tipo de avaliação.

3.1.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação. (Decreto-Lei nº139/12).

Segundo Ribeiro (1999) a avaliação sumativa (AS) pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, servindo para aferir em que medida foram atingidas as metas previamente determinadas. Deste modo, a AS tem uma função classificatória e o seu objetivo é atribuir uma nota definitiva, tendo por base os níveis de aproveitamento que foram anteriormente estabelecidos, ao sumariar o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de objetivos de aprendizagem (Arends, 1995). Enquanto na AD e na AF sugere-se que o professor realize uma observação do todo, a avaliação sumativa enfatiza o trabalho das partes para perfazer o todo. Esta avaliação será diretamente dependente de todo o processo ensino-aprendizagem permitindo por isso, avaliar se o processo de aprendizagem foi efetivo. A avaliação deve efetuar-se apenas quando a matéria já foi transmitida, exercitada e consolidada, sendo por isso considerada uma avaliação de critério final.

Concordando com Rosado e Colaço (2002), a construção de instrumentos de avaliação está intimamente ligada com as operações de planificação e, em particular, à identificação de objetivos e a sua especificação. A construção de sistemas de avaliação passará em primeiro lugar, pela definição clara dos objetivos, das variáveis e dos indicadores a medir.

Assim, ao longo das avaliações sumativas não houve grandes alterações no âmbito da organização e estrutura da aula, de forma a integrar a avaliação no processo de ensino não quebrando rotinas nem aprendizagens. As alterações são apenas feitas na gestão do tempo, promovendo que as tarefas englobem todos os conteúdos abordados, e aquando de modalidades coletivas, dar maior ênfase ao jogo, aumentando desta forma o tempo de exercitação do mesmo. Neste momento de avaliação procurou-se ter uma observação mais pormenorizada, de modo a garantir a qualidade e eficiência de todo o processo.

Os instrumentos de avaliação mais utilizados para a AS foram os testes escritos e as grelhas de observação/avaliação (Anexo XXVI). O método de construção da grelha de avaliação foi significativamente diferente em relação ao observado na AD e AF devido ao âmbito desta avaliação. O seu carácter classificativo obrigou a alterar a escala de modo a que cada item fosse classificado em 5 níveis distintos e que no final fosse atribuída uma classificação. Os resultados obtidos foram registados na grelha de Avaliação Sumativa através da atribuição de um nível de desempenho, de acordo com uma escala de 1 – Não executa - a 5 – Executa muito bem. Esta grelha, elaborada em *Excel*® (Anexo XXVII), possibilitava ao professor, assim que inserisse as notas das avaliações, uma ampla noção das capacidades trabalhadas pela turma através de uma análise gráfica, podendo, assim, comparar com a avaliação diagnóstica realizada inicialmente.

Na AS o professor tem de avaliar os alunos nos domínios psico-motor, cognitivo e sócio-afetivo. A junção destas três informações vai determinar a classificação final do aluno. Para a última sessão de cada UD ficou estipulada a realização da AS, aferindo, assim, o nível de cada aluno relativamente ao domínio psico-motor. No que concerne à avaliação do domínio cognitivo, esta avaliação consistiu na aplicação de Testes de Avaliação de conhecimentos (Anexo XXVIII) e trabalhos de grupo (Anexo XXIX). O domínio sócio-afetivo foi avaliado através da participação, comportamento, assiduidade e empenho, conforme identificado no ponto anterior deste documento. Com o intuito de consciencializar e mobilizar os alunos a uma reflexão sobre a sua prestação ao longo dos períodos, no final destes, foram aplicadas Fichas de Autoavaliação (Anexo XXX).

Além da avaliação de cada matéria já referida acima, no início e no fim do ano letivo, foi aplicada a bateria de testes do FIT Escola, de modo a aferir a condição física de cada aluno, de forma a verificar se os alunos se encontram na zona saudável de aptidão física. Esta bateria de testes assumiu o peso de uma unidade didática para a classificação final dos alunos, sendo construída uma grelha de registo da avaliação para o efeito (Anexo XXXI). Esta avaliação revelou-se bastante pertinente, uma vez que foram identificados dois alunos que se posicionaram fora da zona saudável, tendo essa informação sido transmitida

ao Diretor de Turma para posteriormente alertar os respectivos encarregados de educação.

A AS assume, portanto, uma função essencial no ensino atual pois, permite certificar e qualificar os alunos possibilitando, desta forma, atribuir uma nota final em função do seu trabalho realizado ao longo do ano letivo.

4. COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL

Levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético autodeterminado é, propriamente falando, a tarefa educativa. Seiça (2003).

A ética profissional é um dos fatores críticos para o sucesso de qualquer profissão, construída através do sentido de responsabilidade, espírito de iniciativa, capacidade de análise crítica e autocrítica.

Para Caetano & Silva (2009), a atitude ético-profissional é considerada como uma dimensão muito importante no sistema educativo.

Consequentemente, a ética e o profissionalismo na docência caracterizam-se pelo conjunto de valores e normas de conduta pelas quais, independentemente da área disciplinar, qualquer professor deve reger na sua atuação pedagógica. Assim, é importante que ao longo da sua formação, o professor estagiário desenvolva princípios morais que encaminhem a sua conduta enquanto professor.

Deste modo, foi essencial a apreensão das dimensões profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional, descritas no Perfil de Desempenho Docente definido no anexo do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, a fim compreender todas as dinâmicas do professor no contexto escolar.

Neste sentido, desde o primeiro dia do Estágio Pedagógico encarámos este desafio com um sentimento de total empenho e dedicação à profissão no intuito de procurar melhorar e desenvolver a nossa prática pedagógica, promovendo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e

consequentemente dos nossos alunos. Deste modo, o NEEF adotou sempre uma postura de pontualidade e assiduidade, inculcando estes mesmos valores nos seus alunos. Para além disso, procurámos chegar atempadamente do toque de entrada de forma a efetuar uma eficiente gestão do material necessário para a aula.

O NEEF foi muito bem-recebido por toda a comunidade escolar, tanto pelos professores, como funcionários e administrativos, fazendo-nos sentir parte do todo.

Por outro lado, procurámos estar sempre disponíveis, participando em todas as atividades e ações que a escola desenvolveu ao longo do ano, nomeadamente as organizadas pelo grupo disciplinar de educação física. O acompanhamento ao diretor de turma através do cargo de assessoria permitiu a aquisição das dinâmicas necessárias para que no futuro possamos realizar eficientemente essa função. Relativamente ao trabalho de equipa, o NEEF manifestou uma enorme cumplicidade na execução das tarefas a que se propôs, nomeadamente as atividades “XXIII Edição do Torneio Fair-Play Calazans” e “Dia Mundial da Criança”, demonstrando cooperação e espírito de equipa. Entre estagiários foi promovida a realização de várias tarefas, tais como, a elaboração de documentos, reflexões críticas, observações e dificuldades sentidas no meio escolar, bem como na preparação das atividades do grupo.

De modo a promover a atualização de conhecimentos e a aquisição de novas competências, o NEEF participou num conjunto de Ações de Formação, valorizando, assim, a importância deste tipo de iniciativas no futuro enquanto profissionais da docência e na aprendizagem contínua ao longo da vida (Anexo XXXII).

O grupo fez-se representar por um elemento na Oficina de Ideias promovida pelo NEEF da Escola de Avelar Brotero, contribuindo com uma intervenção relacionada com a Aplicação do Modelo de Educação Desportiva nas aulas de Educação Física (Anexo XXXIII).

Tendo em consideração o espírito e a abertura evidenciados pelo Professor Orientador de Escola, foi possível criar planos de aula inovadores e dinâmicos, que beneficiassem os ganhos nas aprendizagens e ao mesmo tempo dar uma motivação extra aos alunos para a prática da educação física. Deste modo, para além da aplicação do MED, procurou-se criar situações lúdicas e de

acordo com a modalidade a abordar. A ativação geral “tradicional”, ainda muito observada nas aulas de educação física, comparativamente ao lúdico, promove muito menos a motivação dos alunos e, principalmente, o contacto com a modalidade que se vai trabalhar. Assim, para a parte fundamental, atinente aos jogos desportivos coletivos a aula foi direcionada para situações o mais perto possível do jogo, evitando ao máximo as situações de exercícios critério que provocam tempos de espera e desmotivação por parte dos alunos.

No que concerne à conceção do Dossiê de Estágio, procurámos mantê-lo sempre que possível atualizado, respeitando as normas ético – profissionais.

A análise crítica e reflexiva esteve sempre presente ao longo do estágio, uma vez que o NEEF se reunia todas as semanas com o seu Orientador de Escola com o intuito de avaliar o trabalho desenvolvido quer individualmente quer de grupo, revelando-se bastante pertinente na solução dos constrangimentos e descoberta de novos métodos.

Os professores estagiários demonstraram sempre responsabilidade sobre os compromissos assumidos, cumprindo as exigências inerentes à escola e ao estágio. O professor estagiário esteve este ano não só a aprender, mas também a ensinar, sendo responsável pelo processo de aprendizagem e pela evolução dos seus alunos.

As capacidades de iniciativa foram incentivadas e desenvolvidas desde início, sendo o orientador responsável por fomentar a nossa capacidade de assumir decisões fundamentais ou arranjar soluções para diversos problemas.

No que concerne à intervenção pedagógica junto da turma, procurou-se em todos os momentos, centrar o processo de ensino-aprendizagem, junto dos seus principais protagonistas, os alunos.

5. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Ao longo desta experiência deparámo-nos com constrangimentos vários para os quais tivemos de encontrar estratégias válidas e eficazes. Um constrangimento sentido de imediato no início do ano foi o facto de existir uma rotação rígida pelos espaços desportivos da ESEACD, condicionando diretamente a gestão do planeamento das aulas e matérias a lecionar.

A colocação de voz foi outro constrangimento que se foi corrigindo sustentadamente ao longo do tempo.

As aulas de 45 minutos também se revelaram um desafio, principalmente quando estas aulas eram realizadas nos espaços fora da escola, com pouco tempo útil para a prática. Nesse sentido, foi necessário desenvolver metodologias para ultrapassar este obstáculo, desenvolvendo um planeamento direccionado para maximizar o tempo de empenhamento motor, utilizando exercícios desde o aquecimento que os alunos mobilizassem rapidamente todas as estruturas corporais para realizar a parte fundamental.

Quanto à realização pedagógica, o primeiro dilema observado pelos Professores Orientadores, foi o facto de nos preocuparmos demasiado com o cumprimento do plano de aula. Creio que este foi um dos aspetos que mais evoluímos ao longo do Estágio Pedagógico, devendo um grande agradecimento ao Professor Orientador de Escola, que nos estimulou a sair da nossa zona de conforto e a desenvolver uma grande e importante capacidade de adaptação ao inesperado (como a chuva, troca de instalações, etc.).

No que concerne à avaliação, o maior dilema que surgiu, foi o de conseguir quantificar os comportamentos observados sem sermos injustos com os alunos.

6. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA - “CONCEITO DE DISCIPLINA/ INDISCIPLINA ESCOLAR - ESTUDO DO IMPACTO DAS FASES DE ORGANIZAÇÃO DE UMA AULA NO CLIMA DISCIPLINA DA MESMA”

6.1. INTRODUÇÃO

O tema-problema “disciplina/ indisciplina” surge no âmbito do Estágio pedagógico, inserido no último ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O desenvolvimento deste estudo assume-se como um momento reflexivo, potenciando no professor-estagiário competências exploratórias e de investigação.

Desta forma, esta é uma oportunidade para pôr em prática o espírito crítico do professor estagiário, capaz de analisar o sistema, o processo pedagógico e estimular a procura de soluções capazes de responder a problemáticas encontradas ao longo do percurso.

O presente estudo visa compreender o impacto das fases de organização de uma aula no clima disciplina da mesma, no Agrupamento de Escola de Marinha Grande poente, na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte.

A presente investigação, apresenta, numa primeira parte, o enquadramento teórico que expõe a informação recolhida através da consulta e análise bibliográfica relevante para a temática em estudo. De seguida, apresentamos os objetivos a que nos propusemos investigar e a Metodologia utilizada descrevemos todos os procedimentos adotados, incluindo o questionário aplicado e a caracterização da amostra. Consequentemente, são apresentados os resultados obtidos pelo estudo com a sua análise e discussão. Por último, numa perspetiva conclusiva, apresentamos, de forma sucinta, as respostas ao problema inicial baseadas nas descobertas desta investigação.

6.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O ser humano é social por natureza. Desde cedo vive e faz parte de uma sociedade, estabelecendo ligações com pessoas de origens, personalidades e crenças diversificadas (Siqueira, 2003). O Homem, influenciado por esse convívio, vai moldando a sua personalidade ao longo de toda a sua vida. Para Paul Baltes, existe, dessa forma, uma pluralidade de fatores que afetam o desenvolvimento humano, podendo ser fatores endógenos (específicos do sujeito, individualidade corporal e hereditariedade) como exógenos (meio externo, ambiente físico ou social) (Baltes, 1987 citado por Scoralick-Lempke & Barbosa, 2012). Como resultado, certos fatores podem ter um efeito mais forte do que outro, por isso e devido à sua constante interação, é difícil controlar os seus efeitos, criando múltiplas combinações – multidimensionalidade (Neri, 2006).

Especialmente na puberdade, período de desenvolvimento humano caracterizado por alterações físicas, psicológicas e sociais, a relação entre

professores e alunos adquire especial importância. Desta forma, a escola vai muito para além das aquisições das capacidades cognitivas. Hoje, na escola moderna, pretende-se que esta não seja um veículo de transmissão de conhecimentos e saberes, mas que continue para o enriquecimento cultural, cívico e artístico do aluno, bem como para a sua realização pessoal e a sua formação integral (Sá, 2007). Esta relação entre professor-aluno não pode ser ignorada. Se por um lado é importante a existência de afetividade, confiança, empatia e respeito na relação professor-aluno, para que melhor se desenvolva todo este processo de aprendizagem; por outro, os professores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético do seu dever.

O sucesso (ou não) da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação afetiva existente entre alunos e professores, alunos e alunos e professores e professores. Masseto (1996).

No entanto, nas situações em que o professor assume uma postura autoritária também se revelam prejudiciais visto que leva a um distanciamento hierárquico. Neste caso, o profissional geralmente impõe a sua disciplina através da intimidação, não se importando com o facto de alguns alunos não conseguirem acompanhar o raciocínio da aula (Siqueira, 2003). Esta incompatibilidade de objetivos e interesses pode-se manifestar através de conflitos, em que o aluno não está recetivo à transmissão dos conteúdos do professor, tentando perturbar a sua aula. Estes desvios conduzem, muitas vezes, a situações de indisciplina ou até de violência (Renca, 2008). Neste contexto, o controlo disciplinar em sala de aula, torna-se numa das tarefas mais difíceis com que o professor se depara, às quais este tem que responder prontamente, muitas vezes, sem preparação para tal (Domingues, 1992).

6.2.1. CONCEITO DE DISCIPLINA

O termo disciplina é marcado pela sua ambiguidade já que ao longo dos tempos tem assumido diferentes significados, dependentes do contexto socio-histórico em que estão inseridos. Embora alguns conceitos pareçam atravessar

os tempos e as sociedades, é em relação a cada lugar e a cada tempo, que assumem o seu significado específico (Estrela, 1992).

Do ponto de vista etimológico, o termo disciplina vem da mesma origem de discípulo e discente. O seu significado envolve a relação entre o professor, o ensino, a educação e o próprio discípulo (Gómez, Mir & Serrats, 1999). Nesse sentido, Siedentop (1998) considera a disciplina como um comportamento importante no domínio da educação. O autor defende que, para existir um clima de disciplina na aula, o professor deve definir os comportamentos apropriados que dependem tanto dos objetivos educacionais estabelecidos como do contexto onde se inserem. Assim, o professor não se deve limitar a reduzir os comportamentos inapropriados e perturbadores, que prejudicam os objetivos da aula e colocam em risco a qualidade do ensino e as aquisições dos alunos, mas também promover formas de comportamento apropriado, através dos quais os alunos possam aprender e crescer enquanto cidadãos.

6.2.2. CONCEITO DE INDISCIPLINA

De acordo com Amado (2000), a indisciplina é um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições de convivência social e, ainda no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com os adultos de referência, enquanto pessoas e autoridades.

Como tal, não só a agressividade e/ou violência podem ser consideradas como comportamentos indisciplinados. Carita & Fernandes (1997) afirma que os comportamentos de indisciplina poderão considerar-se como aqueles que se traduzem numa manifestação de comportamentos inadequados ao normal funcionamento do processo pedagógico, não sendo, por isso, exclusivamente comportamentos agressivos e/ou violência. Estes comportamentos põem em causa as normas pré-estabelecidas e a autoridade do adulto de referência, contribuindo para a limitação das aprendizagens das crianças (Silva & Neves, 2006; Amado & Freire, 2009; Aires, 2009 citado por Fonseca & Rosa, 2015).

6.2.3. PREDITORES DE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA

Os comportamentos perturbadores são quase sempre consequência de uma série de condições e fatores desfavoráveis que atuam sobre o pensamento dos alunos, prejudicando o desenvolvimento normal desenvolvimento na escola (Romi & Freud, 1999).

Assim, Murcia, Gimeno, Galindo e Villodre (2007), categorizam as causas que levam ao surgimento dos comportamentos indisciplinados em quatro fatores: fatores sociodemográficos, fatores educativos, fatores sociais e fatores familiares. Entre eles, surge descrito por Papaioannou *et al* (1999), a categorização das causas de indisciplina com referência às características pessoais do professor, bem como da sua organização do processo educativo.

De facto, a indisciplina é um fenómeno complexo, que se manifesta de diferentes modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar e com consequências diversas para os alunos, professores, escola e comunidade. É, por isso, indispensável uma leitura compreensiva deste fenómeno, que contemple a multiplicidade dos fatores desencadeantes e a diversidade de manifestações comportamentais associadas (Amado & Freire, 2013; Espelage & Lopes, 2009; Sugai & Horner, 2002).

6.2.4. FASES DE ORGANIZAÇÃO DA AULA

De forma a facilitar a leitura dos dados, optou-se por agrupar por categorias, designadas por “fases de organização da aula”, as várias ações de desenvolvimento da mesma. De seguida, apresenta-se essa categorização com base nos seguintes pressupostos:

Planeamento – o professor, planifica a sua ação mediante a utilização de atividades onde se trabalha com a turma de uma forma global, antecipando cenários e preparando eixos de atuação consoante os objetivos da aula.

Início de Aula – o professor. comunica rapidamente os objetivos da aula, explicando e clarificando as principais tarefas, relacionando-as com aulas ou etapas anteriores e posteriores das UD. Estes momentos são essenciais para

ajudar a estruturar e encurtar o período de transição, estabelecendo a ordem no início da aula.

Desenvolvimento da aula: instruções, explicações e perguntas – o professor, organiza a atividade no espaço da aula promovendo um posicionamento e circulação que lhe garantam a percepção global e o controlo eficaz das diversas situações, detetando e prevendo as situações de risco; explica clara e oportunamente a matéria; recorre a alguns alunos para apoiar, corrigir ou demonstrar a transmissão de aspetos da matéria; utiliza com eficácia e economia de tempo, auxiliares de ensino; utiliza uma linguagem clara, terminologicamente correta e simultaneamente adequada e acessível à compreensão do seu significado pelos alunos, usando formas de expressão facilitadoras da interpretação dos termos técnicos pelos alunos.

Desenvolvimento da aula: controlo e vigilância – o professor, controla os alunos através das técnicas de intervenção pedagógica de Clima/Disciplina e da noção dos conteúdos a lecionar; intervém estrategicamente com os alunos, solicitando a superação das suas capacidades na realização das tarefas; intervém na ação dos alunos, corrigindo, estimulando e estruturando o seu comportamento; estimula as atitudes de empenhamento dos alunos, realçando-as durante a aula; organiza a aula e suas transições, adotando as técnicas de intervenção pedagógica de Gestão e do conhecimento dos conteúdos a lecionar; completa a informação de modo preciso, sublinhando as regras a cumprir e os cuidados a ter; circula pela sala de aula para que o professor tenha a percepção dos comportamentos e trabalho dos alunos; mantendo a turma visível e evitando estar de costas para os discentes.

Desenvolvimento da aula: atividades e conteúdos - o professor, utiliza FB de forma a apoiar os alunos a superar dificuldades; idealiza atividades inovadores para captar a atenção dos alunos, ajudando-os a crescer.

Desenvolvimento da aula: ritmo da aula – o professor, promove uma estrutura de aula coerente, contínua e sem quebras, motivando os alunos para a prática;

gere o tempo de aula, o material e a constituição dos grupos, de acordo com os objetivos da aula.

Final da aula - o professor, conclui a aula abordando os conteúdos pedagógicos abordados, realizando um balanço correto e oportuno da atividade e controlando a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos; promove a extensão de conteúdos de forma a despertar os alunos para as etapas seguintes da UD.

6.3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Antes de apresentarmos todo o contexto que orienta a investigação, torna-se necessária a definição dos objetivos a atingir e a apresentação da questão de partida deste estudo.

Um problema de investigação é qualquer questão para a qual não se conhece resposta e se procura, pelo menos, uma solução, em qualquer domínio do conhecimento. (Morais, s.d.)

6.3.1. PROBLEMÁTICA

Neste trabalho de investigação pretende-se dar resposta à seguinte questão de partida: “Na perspetiva dos professores qual será o impacto das fases de organização de uma aula na disciplina dos alunos?”.

6.3.2. OBJETIVOS

Com o intuito de apresentar respostas/ soluções relativas à questão-problema definida anteriormente, delineámos os seguintes objetivos:

- Aferir as ações de desenvolvimento de uma aula com maior e menor impacto na construção do clima de disciplina da aula;
- Relacionar a frequência de utilização das ações de desenvolvimento com o seu impacto na construção do clima de disciplina da aula;

- Identificar quais as ações de desenvolvimento com maior e menor impacto na construção do clima disciplina da aula por fase de organização da aula.
- Comparar o impacto das fases de organização da aula na construção do clima disciplina em função do tempo de docência;

6.4. METODOLOGIA

Este estudo foi aplicado aos docentes do Agrupamento de Escola de Marinha Grande Poente, no distrito de Leiria, no período decorrido entre março e maio de 2017.

A amostra foi composta por quarenta docentes que participaram no estudo, preenchendo o questionário desenvolvido por Nobre, Fachada & Ribeiro (2017). Esta recolha de dados foi posteriormente tratada, de forma anónima e confidencial, utilizada somente para fins académicos.

O questionário aplicado (Anexo XXXIV) contém 17 questões que visam caracterizar a opinião dos professores em relação ao fenómeno da indisciplina no contexto escolar. Desta forma, os professores responderam a questões pessoais, profissionais, sobre disciplina e indisciplina em contexto escolar e práticas de ensino.

O presente estudo incidiu sobre a questão 15 – “As diversas fases de organização de uma aula podem ter maior ou menor impacto na construção da disciplina”. Esta pergunta baseia-se num dos instrumentos de reflexão e orientação da prática propostos por Amado e Freire (2009).

Nessa questão é apresentado um conjunto de medidas, solicitando aos inquiridos que indiquem, para cada uma, a frequência com que as utiliza e o seu respetivo impacto na disciplina na sala de aula”.

A escala utilizada foi “Nunca”, “Às vezes”, “Muitas Vezes” ou “Sempre” para quantificar a frequência de utilização. Quanto ao impacto atribuído na disciplina da aula, este pode variar entre: “Sem impacto”, “Impacto Indireto” ou “Impacto Direto”.

Com o intuito de simplificar a análise dos resultados, as diferentes ações de desenvolvimento da aula foram agrupadas em sete fases baseadas na proposta de Amado e Freire (2009), apresentada anteriormente (Tabela 1).

A análise estatística das variáveis recolhidas foi realizada através do *software Microsoft Excel 2016®*, recorrendo à estatística descritiva.

Tabela 1- Fases de organização da aula.

Fases de organização da aula	Ações de desenvolvimento
Planeamento	151A. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma? 151B. Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada? 151C. Seleciono atividades motivadoras para os alunos? 151D. Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?
Início da aula	152A. Início a aula no horário definido? 152B. Controlo a entrada dos alunos na aula? 152C. Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar? 152D. Procuro iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?
Desenvolvimento da aula: instruções, explicações e perguntas	153A. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua? 153B. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação? 153C. Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que aprendem de novo? 153D. Privilegio os <i>feedbacks</i> relacionados com os objetivos da aula?
Desenvolvimento da aula: controlo e vigilância	154A. Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual? 154B. Procuro manter o controlo da turma com <i>feedbacks</i> cruzados e à distância? 154C. Reforço imediatamente comportamentos adequados? 154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula? 154E. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores? 154F. Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?
Desenvolvimento da aula: atividades e conteúdos	155A. Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa? 155B. Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos? 155C. Procuro manter as rotinas de organização das atividades? 155D. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos? 155E. Forneço <i>feedback</i> aos vários alunos acerca do seu desempenho? 155F. Forneço <i>feedback</i> regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer? 155G. Forneço <i>feedback</i> regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?
Desenvolvimento da aula: ritmo da aula	156A. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte? 156B. Evito os tempos mortos na aula? 156C. Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividades? 156D. Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?
Final da aula	157A. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho? 157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos? 157C. Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira? 157D. Supervisiono a saída dos alunos?

6.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Numa fase inicial, de forma a compreender melhor o perfil dos inquiridos, foi realizada uma caracterização da amostra quanto aos seus dados pessoais (género e idade) e dados profissionais (tempo de docência).

Relativamente ao género, foram contabilizados 22 homens e 18 mulheres o que corresponde a uma percentagem de 55% e 45% da amostra, respetivamente (Figura 3).

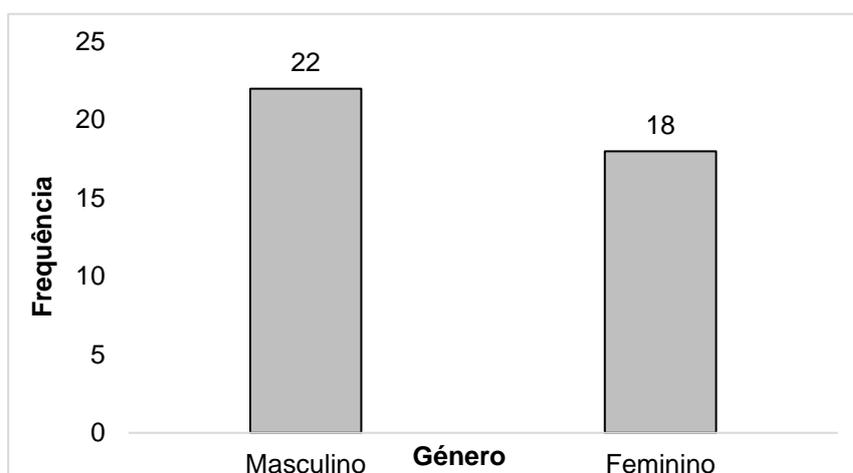


Figura 3 - Distribuição da amostra quanto à variável de género.

A amostra é constituída por dois professores com idades até aos 30 anos, quinze posicionados entre os 31 e 45 anos, vinte e três com idades compreendidas entre os 46 e 56 anos. É de referir que nenhum inquirido tinha 57 anos ou mais de idade (Figura 4).

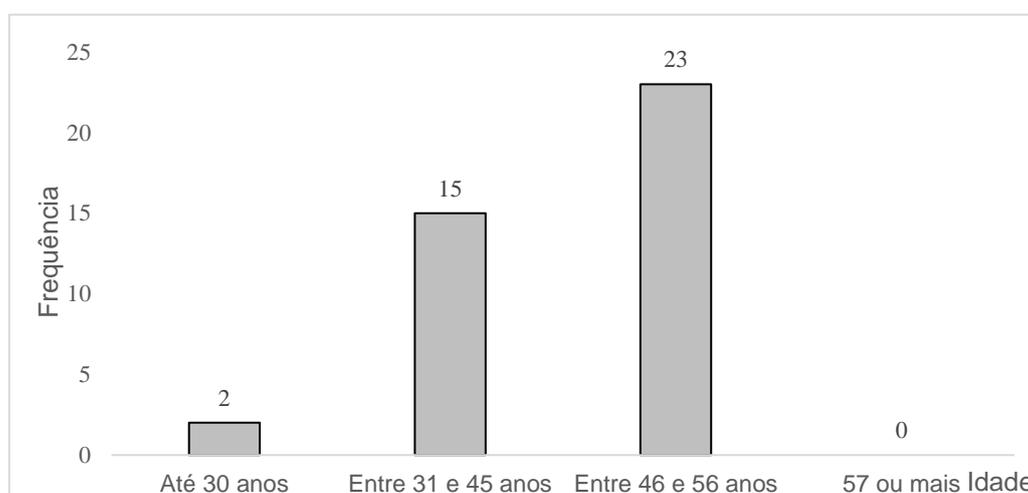


Figura 4 - Distribuição da amostra quanto à variável idade.

No que respeita ao tempo de docência dos professores inquiridos, verifica-se que 5% do total (2) têm até 7 anos de docência, 47% da amostra tem “entre 16 e 25 anos de docência” e ainda 48% dos inquiridos afirma ter 26 anos ou mais de docência. Não houve nenhum inquérito cuja resposta obtida no campo do tempo de docência fosse entre os 8 aos 15 anos (Figura 5).

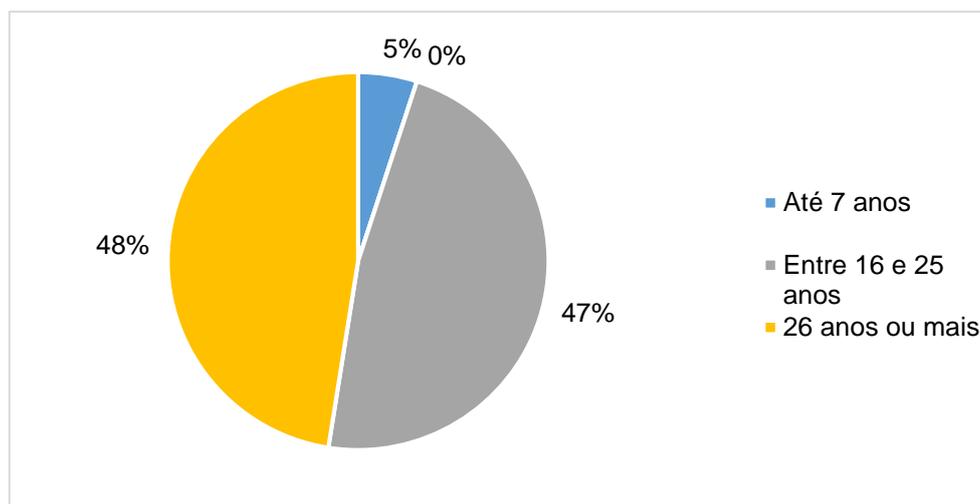


Figura 5 – Distribuição da amostra quando à variável tempo de docência.

6.5. RESULTADOS

Este subcapítulo visa a apresentação dos resultados obtidos no estudo, devendo essencialmente, resumir o tratamento estatístico dos dados, apresentando-os de forma descritiva ou gráfica.

6.5.1. AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE UMA AULA COM MAIOR E MENOR IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA

Na Tabela 2 apresentam-se os resultados obtidos para cada ação de desenvolvimento relativamente ao impacto causado no clima disciplina da aula, ordenadas de forma decrescente de impacto, sendo a ação com maior impacto (impacto direto) a primeira da tabela.

Tabela 2 – Impacto das ações de desenvolvimento na construção do clima disciplina da aula.

Ordenação de impacto	Ações de desenvolvimento	Impacto		
		Sem impacto	Impacto Indireto	Impacto Direto
1	154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	1 (2,5%)	6 (15,0%)	33 (82,5%)
2	154E. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	1 (2,5%)	8 (20,0%)	31 (77,5%)
3	156B. Evito os tempos mortos na aula?	1 (2,5%)	9 (22,5%)	30 (75,0%)
4	156D. Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?	1 (2,5%)	10 (25,0%)	29 (72,5%)
5	154A. Procuo posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	2 (5,0%)	10 (25,0%)	28 (70%)
6	151C. Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	3 (7,5%)	9 (22,5%)	28 (70%)
7	151B. Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?	1 (2,5%)	12 (30,0%)	27 (67,5%)
8	152D. Procuo iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?	2 (5,0%)	12 (30,0%)	26 (65,0%)
9	151D. Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	3 (7,5%)	11 (27,5%)	26 (65,0%)
10	151A. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?	4 (10,0%)	10 (25,0%)	26 (65,0%)
11	155D. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	2 (5,0%)	13 (32,5%)	25 (62,5%)
12	154F. Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?	1 (2,5%)	14 (35,0%)	25 (62,5%)
13	154C. Reforço imediatamente comportamentos adequados?	1 (2,5%)	15 (37,5%)	24 (60,0%)
14	152A. Inicio a aula no horário definido?	7 (17,5%)	9 (22,5%)	24 (60,0%)
15	155A. Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa?	1 (2,5%)	16 (40,0%)	23 (57,5%)
16	156C. Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividades?	3 (7,5%)	14 (35,0%)	23 (57,5%)
17	157C. Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?	2 (5,0%)	16 (40,0%)	22 (55,0%)
18	155B. Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?	3 (7,5%)	15 (37,5%)	22 (55,0%)
19	153A. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua?	3 (7,5%)	15 (37,5%)	22 (55,0%)
20	157D. Supervisiono a saída dos alunos?	5 (12,5%)	13 (32,5%)	22 (55,0%)
21	156A. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?	2 (5,0%)	17 (42,5%)	21 (52,5%)
22	152C. Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?	4 (10,0%)	15 (37,5%)	21 (52,5%)

23	155C. Procuo manter as rotinas de organização das atividades?	1 (2,5%)	19 (47,5%)	20 (50,0%)
24	152B. Controlo a entrada dos alunos na aula?	4 (10,0%)	16 (40,0%)	20 (50,0%)
25	154B. Procuo manter o controlo da turma com feedbacks cruzados e à distância?	4 (10,0%)	18 (45,0%)	18 (45%)
26	153C. Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que aprendem de novo?	5 (12,5%)	17 (42,5%)	18 (45,0%)
27	157A. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho?	6 (15,0%)	16 (40,0%)	18 (45,0%)
28	155E. Forneço <i>feedback</i> aos vários alunos acerca do seu desempenho?	3 (7,5%)	20 (50,0%)	17 (42,5%)
29	155G. Forneço <i>feedback</i> regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?	3 (7,5%)	20 (50,0%)	17 (42,5%)
30	155F. Forneço <i>feedback</i> regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?	4 (10,0%)	19 (47,5%)	17 (42,5%)
31	153D. Privilegio os <i>feedbacks</i> relacionados com os objetivos da aula?	6 (15,0%)	17 (42,5%)	17 (42,5%)
32	153B. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?	4 (10,0%)	20 (50,0%)	16 (40,0%)
33	157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?	7 (17,5%)	20 (50,0%)	13 (32,5%)

De acordo com a Tabela 2, podemos verificar que a ação de desenvolvimento que o grupo de professores inquiridos atribuiu com maior impacto direto no clima disciplina da aula (82,5%) foi a ação “154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?”.

Por sua vez, as ações com maior taxa de resposta na classificação “impacto indireto” foram as ações: “155E. Forneço *feedback* aos vários alunos acerca do seu desempenho?”, “155G. Forneço *feedback* regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?”, “153B. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?” e “157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?”, com 50% das respostas. De salientar, a questão “157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?”, foi, também, a que obteve o maior número de respostas na classificação “sem impacto”, com 17,5% do total de respostas.

6.5.2. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COM O SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DE DISCIPLINA DA AULA

Na Tabela 3 apresentam-se os resultados obtidos para cada ação de desenvolvimento relativamente à sua frequência de utilização. As ações estão ordenadas, de forma decrescente quanto à frequência de utilização, sendo a ação com maior frequência apresentada sempre em primeiro lugar na tabela. Além disso, cada ação possui a indicação da sua posição no *ranking* obtido para o impacto na construção de disciplina da aula.

Tabela 3 – Frequências de utilização das ações de desenvolvimento na construção do clima disciplina da aula.

Ordem de impacto	Ações de desenvolvimento	Frequência de utilização			
		Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
14	152A. Início a aula no horário definido?	0 (0,0%)	2 (5,0%)	3 (7,5%)	35 (87,5%)
5	154A. Procuo posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	0 (0,0%)	1 (2,5%)	10 (25,0%)	29 (72,5%)
24	152B. Controlo a entrada dos alunos na aula?	1 (2,5%)	5 (12,5%)	9 (22,5%)	25 (62,5%)
22	152C. Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?	0 (0,0%)	0 (0,0%)	15 (37,5%)	25 (62,5%)
28	155E. Forneço <i>feedback</i> aos vários alunos acerca do seu desempenho?	0 (0,0%)	3 (7,5%)	12 (30,0%)	25 (62,5%)
8	152D. Procuo iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?	0 (0,0%)	0 (0,0%)	16 (40,0%)	24 (60,0%)
9	151D. Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	0 (0,0%)	2 (5,0%)	14 (35,0%)	24 (60,0%)
11	155D. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	0 (0,0%)	0 (0,0%)	17 (42,5%)	23 (57,5%)
21	156A. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?	0 (0,0%)	2 (5,0%)	16 (40,0%)	22 (55,0%)
32	153B. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?	1 (2,5%)	5 (12,5%)	13 (32,5%)	21 (52,5%)
26	153C. Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que aprendem de novo?	0 (0,0%)	6 (15,0%)	14 (35,0%)	20 (50,0%)
31	153D. Privilegio os <i>feedbacks</i> relacionados com os objetivos da aula?	0 (0,0%)	5 (12,5%)	15 (37,5%)	20 (50,0%)

3	156B. Evito os tempos mortos na aula?	0 (0,0%)	3 (7,5%)	18 (45,0%)	19 (47,5%)
4	156D. Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?	1 (2,5%)	1 (2,5%)	19 (47,5%)	19 (47,5%)
13	154C. Reforço imediatamente comportamentos adequados?	0 (0,0%)	3 (7,5%)	18 (45,0%)	19 (47,5%)
19	153A. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua?	0 (0,0%)	3 (7,5%)	18 (45,0%)	19 (47,5%)
17	157C. Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?	0 (0,0%)	7 (17,5%)	16 (40,0%)	17 (42,5%)
20	157D. Supervisiono a saída dos alunos?	1 (2,5%)	8 (20,0%)	14 (35,0%)	17 (42,5%)
29	155G. Forneço <i>feedback</i> regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?	0 (0,0%)	4 (10,0%)	19 (47,5%)	17 (42,5%)
30	155F. Forneço <i>feedback</i> regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?	0 (0,0%)	4 (10,0%)	19 (47,5%)	17 (42,5%)
25	154B. Procuo manter o controlo da turma com <i>feedbacks</i> cruzados e à distância?	2 (5,0%)	11 (27,5%)	13 (32,5%)	14 (35,0%)
2	154E. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	0 (0,0%)	14 (35,0%)	13 (32,5%)	13 (32,5%)
18	155B. Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?	1 (2,5%)	8 (20,0%)	20 (50,0%)	11 (27,5%)
23	155C. Procuo manter as rotinas de organização das atividades?	0 (0,0%)	5 (12,5%)	24 (60,0%)	11 (27,5%)
16	156C. Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividades?	1 (2,5%)	11 (27,5%)	18 (45,0%)	10 (25,0%)
6	151C. Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	0 (0,0%)	3 (7,5%)	28 (70,0%)	9 (22,5%)
27	157A. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho?	1 (2,5%)	15 (37,5%)	15 (37,5%)	9 (22,5%)
1	154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	0 (0,0%)	12 (30,0%)	20 (50,0%)	8 (20,0%)
15	155A. Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa?	0 (0,0%)	5 (12,5%)	27 (67,5%)	8 (20,0%)
33	157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?	1 (2,5%)	16 (40,0%)	15 (37,5%)	8 (20,0%)

10	151A. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?	0 (0,0%)	10 (25,0%)	24 (60,0%)	6 (15,0%)
7	151B. Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?	0 (0,0%)	16 (40,0%)	19 (47,5%)	5 (12,5%)
12	154F. Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?	2 (5,0%)	16 (40,0%)	17 (42,5%)	5 (12,5%)

De acordo com a Tabela 3, podemos verificar que a ação de desenvolvimento utilizada com maior frequência “Sempre” pelo grupo de professores inquiridos (82,5%) foi a ação “152A. Início a aula no horário definido?”. Por sua vez, na classificação “muitas vezes” a ação com maior frequência de utilização foi a “151C. Seleciono atividades motivadoras para os alunos?”, com 70% das respostas. Relativamente à ação “157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?”, obtive a maior taxa de resposta observado para a classificação “Às vezes”, com 40% das suas respostas a esta questão. Por último, quanto à frequência de utilização “Nunca”, a ação “154B. Procuo manter o controlo da turma com feedbacks cruzados e à distância?”, obtive apenas 5% do total de respostas.

6.5.3. AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COM MAIOR E MENOR IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA POR CATEGORIA DE ORGANIZAÇÃO DA AULA

Na Tabela 4 apresentam-se os resultados obtidos para cada ação de desenvolvimento relativamente ao seu impacto na construção do clima disciplina da aula por fases de organização da aula. As ações estão ordenadas, de forma decrescente, sendo a ação com maior impacto (impacto direto) a primeira de cada categoria e conseqüentemente a ação com menor impacto, a última.

Tabela 4 - Impacto das ações de desenvolvimento na construção do clima disciplina pelas fases de organização da aula.

Fases de organização da aula	Ações de desenvolvimento	Impacto		
		Sem impacto	Impacto Indireto	Impacto Direto
Planeamento	151C. Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	3 (7,5%)	9 (22,5%)	28 (70,0%)
	151B. Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?	1 (2,5%)	12 (30,0%)	27 (67,5%)
	151D. Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	3 (7,5%)	11 (27,5%)	26 (65,0%)
	151A. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?	4 (10,0%)	10 (25,0%)	26 (65,0%)
Início da aula	152D. Procuo iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?	2 (5,0%)	12 (30,0%)	26 (65,0%)
	152A. Inicio a aula no horário definido?	7 (17,5%)	9 (22,5%)	24 (60,0%)
	152C. Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?	4 (10,0%)	15 (37,5%)	21 (52,5%)
	152B. Controlo a entrada dos alunos na aula?	4 (10,0%)	16 (40,0%)	20 (50,0%)
Desenvolvimento da aula: instruções, explicações, perguntas	153A. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua?	3 (7,5%)	15 (37,5%)	22 (55,0%)
	153C. Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que aprendem de novo?	5 (12,5%)	17 (42,5%)	18 (45,0%)
	153D. Privilegio os feedbacks relacionados com os objetivos da aula?	6 (15,0%)	17 (42,5%)	17 (42,5%)
	153B. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?	4 (10,0%)	20 (50,0%)	16 (40,0%)
Desenvolvimento da aula: controlo e vigilância	154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	1 (2,5%)	6 (15,0%)	33 (82,5%)
	154E. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	1 (2,5%)	8 (20,0%)	31 (77,5%)
	154A. Procuo posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	2 (5,0%)	10 (25,0%)	28 (70,0%)
	154F. Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?	1 (2,5%)	14 (35,0%)	25 (62,5%)
	154C. Reforço imediatamente comportamentos adequados?	1 (2,5%)	15 (37,5%)	24 (60,0%)
	154B. Procuo manter o controlo da turma com feedbacks cruzados e à distância?	4 (10,0%)	18 (45,0%)	18 (45,0%)
Desenvolvimento da aula: atividades e conteúdos	155D. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	2 (5,0%)	13 (32,5%)	25 (62,5%)
	155A. Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa?	1 (2,5%)	16 (40,0%)	23 (57,5%)
	155B. Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?	3 (7,5%)	15 (37,5%)	22 (55,0%)

	155C. Procuo manter as rotinas de organização das atividades?	1 (2,5%)	19 (47,5%)	20 (50,0%)
	155E. Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?	3 (7,5%)	20 (50,0%)	17 (42,5%)
	155G. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?	3 (7,5%)	20 (50,0%)	17 (42,5%)
	155F. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?	4 (10,0%)	19 (47,5%)	17 (42,5%)
Desenvolvimento da aula: ritmo da aula	156B. Evito os tempos mortos na aula?	1 (2,5%)	9 (22,5%)	30 (75,0%)
	156D. Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?	1 (2,5%)	10 (25,0%)	29 (72,5%)
	156C. Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividades?	3 (7,5%)	14 (35,0%)	23 (57,5%)
	156A. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?	2 (5,0%)	17 (42,5%)	21 (52,5%)
Final da aula	157C. Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?	2 (5,0%)	16 (40,0%)	22 (55,0%)
	157D. Supervisiono a saída dos alunos?	5 (12,5%)	13 (32,5%)	22 (55,0%)
	157A. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho?	6 (15,0%)	16 (40,0%)	18 (45,0%)
	157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?	7 (17,5%)	20 (50,0%)	13 (32,5%)

De acordo com a Tabela 4, podemos verificar que a fase de organização de aula “Desenvolvimento da aula: controlo e vigilância” apresenta a ação de desenvolvimento com mais impacto no clima de disciplina da mesma (Impacto Direto) com 82,5% de taxas de respostas, correspondendo à questão “154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?”.

Por outro lado, a fase de organização de aula com a ação de desenvolvimento com menor adesão de resposta na classificação “impacto direto” foi a “Final da aula”, onde a ação “157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos? obteve, apenas, 32,5% das respostas.

6.5.4. IMPACTO DAS FASES DE ORGANIZAÇÃO DA AULA NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE DOCÊNCIA

Na Tabela 5 apresentam-se os resultados obtidos do impacto das fases de organização da aula na construção do clima disciplina em função do tempo de docência da amostra em estudo. Para esta análise efetuou-se o somatório de respostas para as ações incluídas nas respetivas categorias.

Tabela 5 - Impacto das fases de organização da aula comparando com o tempo de docência.

Fases de organização da aula	Impacto	Tempo de Docência		
		Até 7 anos	Entre 16 e 25 anos	26 anos ou mais
Planeamento	Sem impacto	0 (0,0%)	1 (0,6%)	10 (6,3%)
	Impacto Indireto	4 (2,5%)	21 (13,1%)	17 (10,6%)
	Impacto Direto	4 (2,5%)	54 (33,8%)	49 (30,6%)
Início da aula	Sem impacto	0 (0,0%)	2 (1,3%)	15 (9,4%)
	Impacto Indireto	3 (1,9%)	23 (14,4%)	26 (16,3%)
	Impacto Direto	5 (3,2%)	51 (31,9%)	35 (21,9%)
Desenvolvimento da aula: instruções, explicações, perguntas	Sem impacto	0 (0,0%)	5 (3,2%)	13 (8,2%)
	Impacto Indireto	3 (1,9%)	35 (21,9%)	31 (19,4%)
	Impacto Direto	5 (3,2%)	36 (22,5%)	32 (20,0%)
Desenvolvimento da aula: controlo e vigilância	Sem impacto	0 (0,0%)	2 (0,8%)	8 (3,3%)
	Impacto Indireto	7 (2,9%)	35 (14,6%)	29 (12,1%)
	Impacto Direto	5 (2,1%)	77 (32,1%)	77 (32,1%)
Desenvolvimento da aula: atividades e conteúdos	Sem impacto	0 (0,0%)	4 (1,4%)	13 (4,6%)
	Impacto Indireto	5 (1,8%)	57 (20,4%)	60 (21,4%)
	Impacto Direto	9 (3,2%)	72 (25,7%)	60 (21,4%)
Desenvolvimento da aula: ritmo da aula	Sem impacto	0 (0,0%)	0 (0,0%)	7 (4,4%)
	Impacto Indireto	1 (0,6%)	25 (15,6%)	24 (15,0%)
	Impacto Direto	7 (4,4%)	51 (31,9%)	45 (28,1%)
Final da aula	Sem impacto	0 (0,0%)	7 (4,4%)	13 (8,1%)
	Impacto Indireto	5 (3,1%)	39 (24,4%)	21 (13,1%)
	Impacto Direto	3 (1,9%)	30 (18,8%)	42 (26,3%)
Total	Sem impacto	0 (0,0%)	21 (3,3%)	79 (12,6%)
	Impacto Indireto	28 (42,4%)	235 (37,5%)	208 (33,2%)
	Impacto Direto	38 (57,6%)	371 (59,2%)	340 (54,2%)

De forma a facilitar a leitura visual e interpretação, apresenta-se na Figura 6, o gráfico de barras com os resultados obtidos relativos ao impacto das fases

de organização no clima disciplina da aula, comparando com o tempo de docência.

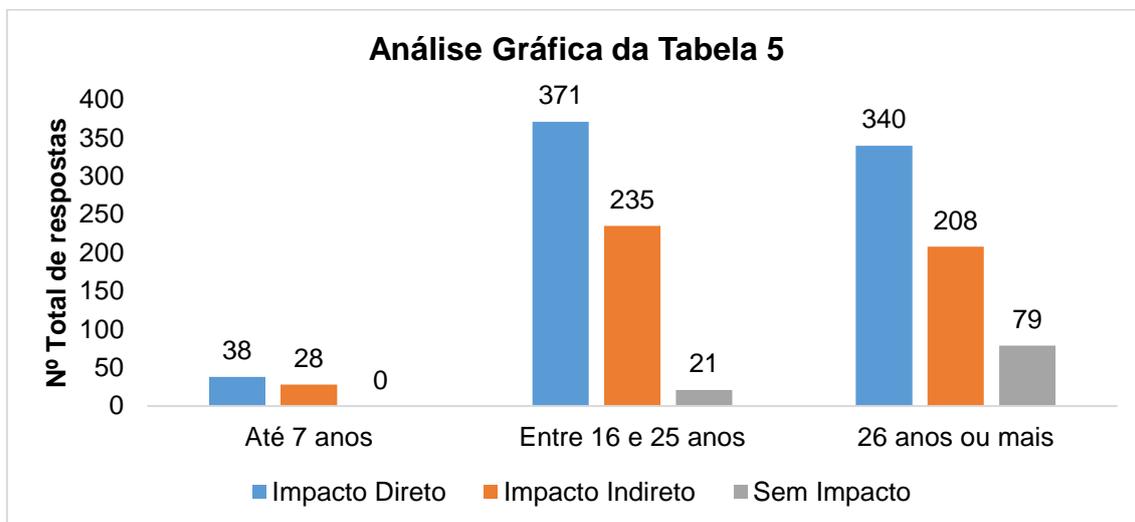


Figura 6 - Impacto das fases de organização da aula comparando com o tempo de docência.

De acordo com a Tabela 5 e a Figura 6, destaco o facto dos professores com tempo de docência até 7 anos considerarem que as fases de organização de aula “Desenvolvimento da aula: controlo e vigilância” e “Final da aula” têm um impacto indireto no clima disciplina da mesma, enquanto que os docentes situados entre os 16 e 25 anos e 26 ou mais de docência consideram que essas fases têm um impacto direto no clima de disciplina da aula.

6.6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em consideração os objetivos propostos, entendemos ser pertinente, apresentar a discussão dos resultados obtidos a partir do questionário aplicado.

O problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula.
Estrela (1992)

6.6.1. AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE UMA AULA COM MAIOR E MENOR IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA

As três ações de desenvolvimento de aula que os professores consideram mais impactantes no clima disciplina da mesma são, respetivamente: “154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?”, “154E. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?” e “156B. Evito os tempos mortos na aula?”.

Estes resultados são observados também num estudo realizado por Pinto (2014) onde se verifica que a maior parte dos docentes procura ter uma boa relação com os seus alunos, existindo alguma proximidade, dentro de certos limites. Os professores referem a importância de não perder de vista a autoridade e não admitir situações de abuso e de indisciplina.

Além disso, no referido estudo, considera-se que apesar de existir um leque alargado de estratégias para a gestão da aula, a plena ocupação dos alunos é a mais referida pelos docentes inquiridos. Segundo os docentes, “se os alunos estiverem ocupados na realização de tarefas, têm menos tempo para criarem situações de conflito (sic)”, corroborando com os resultados obtidos por Palma (2011).

Neste domínio, os professores também consideram importante a motivação dos alunos, seleccionando atividades diferentes, tendo em conta as características do grupo, optando, assim, por atividades em que os alunos tenham um papel ativo. Curiosamente, as ações de desenvolvimento que apoiam estas estratégias de gestão de aula podem ser encontradas nas dez ações mais impactantes.

No que diz respeito às situações menos impactantes são apontadas as seguintes ações de desenvolvimento: “153D. Privilegio os *feedbacks* regularmente relacionados com os objetivos da aula?”, “153B. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?” e “157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?”.

De facto, apesar do *feedback* ser uma ferramenta importante para a regulação pedagógica em Educação Física, existem estudos descritos por Piéron (1986), Tinning (1992) e Siedentop (1998), citados por Diaz Lucea (2005)

que demonstram que os professores não o utilizam corretamente e que não o aproveitem o seu potencial educativo, sendo uma possível razão para justificar a posição de ações de desenvolvimento relacionadas com o *feedback* nas ações com menor impacto.

6.6.2. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COM O SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DE DISCIPLINA DA AULA

Relativamente às três ações de desenvolvimento de aula mais utilizadas pelos professores são, respetivamente: “152A. Início a aula no horário definido?”, “154A. Procuo posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?” e “152B. Controlo a entrada dos alunos na aula?”.

Santos (s.d.) considera que as estratégias de início da aula ajudam a estruturar e encurtar o período de transição para o início das atividades. Alguns exemplos descritos pela autora figuram-se nas ações de desenvolvimento descritas em 152A, 154A e 152B como “marcar prontamente o início das atividades”, estimular a entrada dos alunos e estar atento à mesma, sem tirar dúvidas particularmente no início da aula. Estas são estratégias que contribuem para uma entrada ordeira e pontual dos alunos e, por isso, para estabelecer ordem no início da aula. Apesar disso, o impacto percebido pelos docentes na construção do clima de disciplina da aula com estas ações, situam-se no *ranking* de ações com maior impacto em 14º lugar, 5º lugar e 24º lugar, respetivamente.

Curiosamente a ação de desenvolvimento de aula que os professores que consideram mais impactante “154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?”, está posicionada em 28º lugar na ordem decrescente de frequência de utilização.

6.6.3. AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO COM MAIOR E MENOR IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA POR CATEGORIA DE ORGANIZAÇÃO DA AULA

De acordo com os resultados da *Tabela 4*, pode observar-se que na fase de organização “Planeamento” a ação que mais se destacou foi “151C.

Seleciono atividades motivadoras para os alunos?” e com menor impacto foi “151A. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?”.

Relativamente à fase de organização “Início da aula” a ação que obteve maior número de respostas para impacto direto foi “152D. Procuo iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?” e a que obteve menor foi a “152B. Controlo a entrada dos alunos na aula?”.

Deste modo, é possível verificar a presença do fator “motivação”, que obteve maior impacto quer na fase de planeamento, quer na fase de início de aula, destacando-se assim, a valorização desta energia que aciona, motiva e direciona o comportamento (Maslow, 1954).

Quanto à fase de “Desenvolvimento da aula: instruções, explicações e perguntas” a questão “153A. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua?” obteve maior número de respostas para impacto direto, enquanto que, a questão “153B. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?” obteve o número menor.

Na fase de “Desenvolvimento da aula: controlo e vigilância” a ação com maior impacto direto foi a “154D. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?” e a ação com menor foi a “154B. Procuo manter o controlo da turma com feedbacks cruzados e à distância?”.

No que respeita à fase “Desenvolvimento da aula: atividades e conteúdos” os docentes consideraram que “155D. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?” era a ação com maior impacto na construção do clima disciplina na aula e que “155F. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?” destacou-se como a ação com impacto menor.

Para a fase “Desenvolvimento da aula: ritmo da aula” a ação que obteve maior número de respostas para impacto direto foi “156B. Evito os tempos mortos na aula?” e a que obteve o menor foi “156A. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?”.

Por último, na fase de “Final de aula” a ação com maior impacto para os docentes foi a “157A. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu

desempenho?” e a ação com menor foi “157B. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?”.

6.6.4. IMPACTO DAS FASES DE ORGANIZAÇÃO DA AULA NA CONSTRUÇÃO DO CLIMA DISCIPLINA DA AULA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE DOCÊNCIA

Como observámos anteriormente, os resultados apresentados na Tabela 5 e ilustrados pela Figura 6, relativamente à ausência de respostas “sem impacto” no grupo de professores com até 7 anos de docência, pode ser explicado por um estudo realizado por Veenman (1988), apontando a indisciplina na aula como o maior problema com que se debatem os professores com menos anos de experiência. Neste sentido, por considerarem que todas as fases de organização da aula podem ter impacto seja ele direto ou indireto no clima de disciplina, os professores refugiam-se ao máximo na organização da aula tentando, dessa forma, gerar estratégias de controlo.

A importância da prática sobressai também das palavras de Veeman (1988) ao defender que “as capacidades para o ensino não se podem adquirir mediante cursos formais sobre metodologia, nem mediante experiências incontroladas em situações de práticas, mas apenas por treino sistemático e prática supervisionada [sic]”. Isto é, o controlo das dinâmicas de sala de aula e a sensibilidade para aferir, neste caso em particular, as fases de organização de aula mais relevantes para o controlo da disciplina adquire-se com a experiência acumulada.

6.7. CONCLUSÃO

A diversidade das numerosas ações nas distintas fases de organização da aula, evidencia a complexidade da gestão da aula e a necessidade de procedimentos conjugados para prevenção da indisciplina, no sentido de que “as atitudes e comportamentos a serem descritos complementam-se e reforçam-se uns aos outros para formar uma abordagem sistemática e internamente consistente” (Good & Brophy, 1978). Na perspetiva dos professores do estudo e tentando responder à questão de partida desta investigação, notou-se que a

maioria das respostas relativamente ao impacto das fases de organização no clima disciplina de uma aula foram maioritariamente “impacto indireto” e “impacto direto”, mostrando que a gestão da aula não pode ser menosprezada se pretendemos evitar comportamentos fora da tarefa.

Nesse sentido, reiteramos que o investimento nas fases de organização da aula, implementando atividades de motivação que promovam climas favoráveis à aprendizagem é decisivo para levar o discente a querer comprometer-se com a sua aprendizagem e evitar comportamentos de indisciplina.

Além disso, através da análise das ações de desenvolvimento de uma aula com maior e menor impacto na construção do clima de disciplina da aula e quando as mesmas são agrupadas nas respetivas fases de organização, é possível constatar que os professores dão importância ao facto de não perder a autoridade e não admitir situações de abuso e de indisciplina, valorizando a motivação dos alunos e selecionando atividades diferentes de forma a manter os alunos interessados, desempenhando um papel ativo na aula.

Estes resultados apoiam o descrito por Amado (2000) que afirma existirem três aspetos fundamentais que contribuem para a ocorrência de um “clima disciplinado” na sala de atividades, nomeadamente: a existência de regras de trabalho e de convívio, acompanhada pela efetiva firmeza e coerência na exigência e na aplicação das mesmas, por parte do adulto de referência; a existência de um clima de “abertura à criança”, que se caracterize pela “responsabilização” de todos os atores educativos, pelos sentimentos de respeito mútuo, confiança e desvelo; e, por fim, a correta gestão e organização das atividades, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas e traduzindo o domínio das situações.

A comparação do impacto das fases de organização da aula na construção do clima disciplina em função do tempo de docência está em consonância com o descrito por Santos (s.d.) que aponta que o fator tempo é importante para se atingir a mestria pedagógica, ou seja, para o aperfeiçoamento das competências de gestão da sala de aula torna-se necessário mais tempo para se obterem melhorias significativas.

No estudo de Pinto (2014), a maioria dos professores entrevistados afirma que as estratégias utilizadas para dar resposta face aos problemas de

indisciplina existentes não eram suficientes e muitas vezes revelam-se ineficazes.

Neste sentido, a realização desta investigação enquadrada no âmbito do estágio pedagógico revela-se muito pertinente por aumentar a capacidade de reflexão sobre o desempenho da mestria e enquanto professor estagiário por auxiliar no aperfeiçoamento de competências de gestão da sala de aula para a prevenção da disciplina (Santos, s.d.).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor (...) obriga a um modo particular de ser e de estar (...) é muito mais do que ter conhecimento e competências técnicas. Silva (1994).

O contexto escolar é um campo de ação constantemente em mudança. Aos professores são exigidos novos papéis e competências pelas sucessivas alterações nas políticas educativas e modificações organizacionais. Desta forma, citando Rodrigues (2001), “a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula e é um processo longo, de uma vida”.

De facto, atualmente, as funções de um professor vão muito além das tarefas inerentes à gestão da aula. Ser professor inclui também ser gestor de conflitos, gestor de relações com os intervenientes educativos.

O professor é, por isso, um agente ativo na comunidade escolar procurando ficar a par das parcerias e projetos educativos, ajudando na sua organização e participando nelas. Formosinho (1992) afirma que apesar do professor ter uma formação inicial de nível superior, procura formar-se continuamente de modo permanente.

Além disso, como Ribeiro (2011) refere, a profissão de professor é única e diferente das demais profissões uma vez que todos os professores já foram alunos também. Isto permite aos docentes saberem quais as influências e experiências que afetam positiva ou negativamente o aluno determinando certas atitudes e comportamentos realizados.

Desta forma, os professores têm influência direta nos futuros profissionais nas diferentes áreas, por isso, devemos utilizar este poder para incutir valores e hábitos de vida saudáveis.

Esta foi a realidade observada durante o estágio pedagógico na ESACD e foi incrível poder participar em todas as vertentes intervencionadas pelos professores de Educação Física. Na verdade, também aprendi com os meus alunos, encontrando a melhor forma de dar resposta aos seus desafios e aos seus comportamentos. Cada aluno aprende de forma diferente e é isso que nos estimula enquanto docentes, desenvolvendo um conjunto de competências pedagógicas e didático-metodológicas, que não seria capaz de explorá-las se não fosse a oportunidade de ir para o terreno.

Esta docência enquanto professor estagiário, permite que os erros sejam tolerados, mas encarados como aprendizagem. A palavra erro, é denotada negativamente, no entanto, esta é o impulsionador para a melhoria.

É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.
Aristóteles (s.d.)

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Amado, J. S. (2000). A construção da disciplina na escola. *Suportes teórico práticos*. Porto: ASA.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.

Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de educação Física: sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.

Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas, Lisboa.

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 32 (5), pp. 611-626.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. pp. 9-19. McGraw-Hill.

Bento, J. (1987). *Planificação e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte;

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Livros Horizonte.

Caetano, A.P. & Silva, M.L. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*.

Carita, A. E Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

Carreiro da Costa, F. (1983). *A seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. In Boletim SPEF n.º 11. Lisboa: *Sociedade Portuguesa de Educação Física*. pp. 135-151.

Claro, R. D., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8, pp.9–24.

Coelho, I. (2011). *Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

Dias, L. & Rosado, A. (2003) A avaliação formativa em Educação Física. In *Pedagogia do Desporto – Estudos 7*. Lisboa: FMH Edições – Ciências Desporto.

Diaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educacion física*. pp. 115-120. Barcelona: Inde.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido a 10 de junho de 2017. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf.

Decreto-Lei nº 139/12 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 10 de junho de 2017. Disponível em http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=5533.

Domingues, I., (1992). O controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, pp. 125-163.

Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a Disciplina/indisciplina na Aula e Formação de Professores. *Inovação*, 4. Lisboa: Porto Editora

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, V. (1994). Contributos para a caracterização e organização das sessões de Educação Física e Desporto. *Revista Ludensl*, Vol 14, nº 4.

Fonseca, A. C. L. e Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar-escolar e escolar. Desafios e Estratégias. *Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48. Universidade do Minho.

Gómez, M., Mir, V. e Serrats, M. (1999). *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la classe*. Madrid: Narcea.

Gonçalves, S. (2007). Davis Ausubel e a Teoria da assimilação ou da receção significativa. *Teoria de aprendizagem, práticas de ensino: contributo para a formação de professores*. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Good, T., Brophy, J. (1978). *Looking in Classroom*. London, Harper and Row.

Gozzi, M. (1995). *Os Estilos de Ensino de Muska Mosston e a FAEFI-PUCCAMP: realidade e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. FE. PUC- Campinas.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Kulinna, C. & Cothran, D. (2003). Students' Perspectives on Direct, Peer, and Inquiry Teaching Strategies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2006

Magalhães, O. (1992). *Verso e Reverso: os alunos, os professores e a indisciplina*. Faculdade de Ciências de Lisboa.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.

Masseto, M., (1996). *Didática: A aula como centro*. Coleção Aprender e ensinar. pp. 95-103. São Paulo: FTD.

Mesquita, I.; Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Morais, C. (s.d.) *Investigação: Do problema aos resultados*. Braga: Universidade do Minho - CIEC.

Mosston, M. e Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of teaching styles*. New York. Longman.

Mosston, M.; Ashworth, S. (2008) *Teaching Physical Education (1)*. Pearson Education.

Murcia, J. A., Gimeno, E. C., Galindo, C. M. & Villodre, N. A. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación, nº 44*, pp 167-190.

Neri, A. (2006). O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. *Temas em Psicologia* , 14 (1), pp. 17-34.

Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projecto curricular da escola*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Nobre, P. (2012). *Material de apoio à disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física*. Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Nobre, P. (2017). Estilos de Ensino. In R. A. Martins, G. Dias & P. C. Mendes (Eds.), *Ténis: Estratégia, Perceção e Ação*. pp. 145-155. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The Effect of Task Structure, Perceived Motivational Climate and Goal Orientation on Student's Task Involvement and Anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, nº 11, pp. 51-71.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Pinto, S. (2014). Indisciplina na sala de aula - A perspetiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. *Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação*.

Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Professores (QICE-P) de Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E. (2017)

Renca, A. A., (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Universidade de Aveiro.

Ribeiro, A. (2011). *Relatório de Estágio de Metrado em Ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*.

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Roldão, M. (2009), *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*; Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Romi, S. & Freud, M. (1999). Teachers, Students and Parents Attitudes Towards Disruptive Behavior Problems in High School: A Case Study. *Educational Psychology*, nº19, pp. 53-70.

Rosado, A. et al. (2002). *Critérios gerais de conceção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto*. pp. 99-149. Lisboa: Omniserviços

Sá, C. D., (2007). *Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: estudo de caso em docentes do 1º ciclo em escolas do Porto*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Santos, B. (s.d.). *Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação?* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/brancasantos.pdf>, consultado a 22 de maio de 2017.

Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional?*. Instituto de Inovação Educacional.

Sarmiento, P. (1992). A demonstração como processo de auto-observação. *Pedagogia do Desporto: Estudo 1*, pp. 18-26. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Scoralick-Lempke, N., & Barbosa, A. (2012). Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span. *Estudos de Psicologia*, 29 (1), pp. 647-655.

Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Primera edición. Inde Publicatones. Barcelona, Espanha.

Silva & Alves. (1998). Treino da força em crianças e jovens. *Revista Treino Desportivo (Especial)*, Ano I, 3ª série.

Silva, M. L. (1994). A profissão docente. Ética e deontologia profissional. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, E. (2012). Didática da Educação Física – Material de Apoio da unidade curricular Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Siqueira, D. (2003). Relação professor-aluno: uma revisão crítica. *Revista Integração, Ano IX (33)*, pp. 98-105.

Sungai, G. & Hotner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family behavior therapy, 24 (1/2)*, pp. 23-50.

Taba, H. (1974). *Elaboracion del Curriculum*. Buenos Aires: Troquel Editorial.

Veenman, S. (1988), El Proceso de llegar a ser Profesor: un análisis de la formación inicial, in A. VILLA (coord.), *Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente*, Madrid, Narcea

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

9. ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO APLICADO À TURMA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARINHA GRANDE POENTE
Escola Secundário Eng.º Acácio Calazans Duarte



1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ N.º: ____ Ano: ____º Turma: ____

Data Nascimento: ____/____/____ Freguesia: _____ Concelho: _____

2. VIDA ESCOLAR

Meio de transporte usado para vir para a escola:

Comboio Autocarro A pé Automóvel Outro. Qual? _____

Tempo gasto de casa à escola: _____

3. ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Como ocupas os teus tempos livres?

Ver televisão		Praticar Desporto	
Ouvir música		Sair com os amigos	
Ler		Utilizar o computador	
Ir ao cinema/concertos		Outras:	

Qual a modalidade desportiva que mais gostas de praticar? _____

Que modalidades gostaria de abordar este ano letivo? _____

Qual (quais) a(s) modalidade(s) desportiva(s) que menos gostas de praticar? _____

Atualmente praticas alguma atividade desportiva? Sim: Não:

Se sim, qual? _____

És praticante: Federado? Desporto Escolar?

Não Federado?

Quantos treinos tens por semana? _____

Qual a duração de cada treino? _____

Se não, já praticaste alguma atividade desportiva? Sim: Não:

Se sim, qual? _____

Durante quanto tempo? _____

Quantos treinos tinhas por semana? _____

4. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Que classificação obtiveste em Educação Física no ano transacto? _____

O que gostavas de abordar neste ano letivo (refira modalidades desportivas, modalidades de ginásio, ou outros jogos)? _____

Que modalidades gostarias de experimentar? _____

Tens patins que possas trazer para a escola? Sim Não Sabes andar de patins? Sim Não

Tens bicicleta que possas trazer para a escola? Sim Não Sabes andar de bicicleta? Sim Não



Das seguintes modalidades, assinala as que já abordaste, as que apresentas melhor e pior desempenho

	Nunca abordei	Abordei durante um ano letivo	Abordei entre dois a três anos letivos	Abordei mais que três anos letivos	Melhor desempenho	Pior desempenho
Futebol						
Basquetebol						
Voleibol						
Andebol						
Ginástica Acrobática						
Ginástica de Solo						
Ginástica de Aparelhos						
Badminton						
Ténis						
Patinagem						
Dança						
Atletismo						
Orientação						
Escalada						
Judo						
Outra: _____						

5. SAÚDE E NUTRIÇÃO

Dificuldades visuais: Doenças crónicas: Dificuldade auditivas:
 Alergia: Dificuldades motoras: Outra: Qual: _____

Quantas horas dormes por dia? _____

A que horas te costumavas deitar? _____

Assinala com um x as refeições que costumavas fazer diariamente:

Pequeno-almoço Lanche da manhã Almoço
 Lanche da tarde Jantar Ceia

6. CONSIDERAÇÕES

Consideras a disciplina de Educação Física importante? Sim Não

Se sim, assinala com um x, a opção que acha mais correta:	Se não, assinala com um x, a opção que acha mais correta:	
Combater o cansaço	Devia ser facultativa	
Melhoria da qualidade de vida	Não se aprende nada de novo	
Criar hábitos desportivos	Não traz benefícios físicos	
Fortalecer a responsabilidade pessoal, cooperação e solidariedade	Outras:	
Praticar novas modalidades		
Emagrecer		
Melhoria da condição física		
Fomentar o gosto pela prática desportiva		
Animação cultural		
Prevenção de doenças		

Obrigado pela colaboração!

ANEXO II – SISTEMA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS



2016 / 2017

Distribuição (1) dos Espaços de Aula de Educação Física

	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
	Gin	Exter	Poliv	Relv	Gin	Exter	Poliv	Relv	Gin	Exter	Poliv	Relv	Gin	Exter	Poliv	Relv	Gin	Exter	Poliv	Relv
08:30	9 D RV	9 E CS	10 B PT	9 C NE	12 H RV		12 G PT	11 G NE		8 CEF1AB RS	10 D/G SD	10 F NE	12 D RV	12 B AS	10 C PT	11 H CS	10 E SD	12 L/M SG	12 F PT	
09:15	9 D RV	9 E CS	10 B PT	9 C NE	12 H RV	9 B CS	12 G PT	11 G NE	9ºD RV	8 CEF1AB RS	10 D/G SD	10 F NE	12 D RV	12 B AS	10 C PT	11 H CS	10 E SD	12 L/M SG	12 F PT	
10:15	12 A RV	11 D SR	12 F PT	10 I SD	12 D RV	11 B EF	11 F SR	12 E SD	10 J/L RS	9 B CS	11 F SR	9 C NE	12 A RV	9 A EF	11 E/I SR	12 E SD	12 II RV	10 A EF	12 G PT	9 II NE
11:00	12 A RV	11 D SR	12 F PT	10 I SD	12 D RV	11 B EF	11 F SR	12 E SD	10 J/L RS	9 B CS	11 F SR	9 VOC2A NE	12 A RV	9 A EF	11 E/I SR	12 E SD	12 H RV	10 A EF	12 G PT	
11:55	11 C SR	12 B AS	10 H NE	12 C SD	10 E SD	11 A EF	11 E/I SR	11 H CS	11 C SR	9 E CS	10 P SG	12 C SD	9 I SG	11 D SR	10 B PT	10 F NE	9 I SG	11 A EF	10 H NE	
12:40	11 C SR	12 B AS	10 H NE	12 C SD	10 E SD	11 A EF	11 E/I SR	11 H CS	11 C SR	9 A EF	10 P SG	12 C SD		11 D SR	10 B PT	10 F NE	9 I SG	11 A EF	10 H NE	
13:30																				
14:15																				
15:10	9 G SG	10 A EF	10 D/G SD	9 VOC2A NE	9 F CS		10 C PT	9 H NE					9 F CS	11 B EF	9 G SG	11 G NE	12 IJ PT			10 I SD
15:55	9 G SG	10 A EF	10 D/G SD	9 VOC2A NE	9 F CS		10 C PT	9 H NE						11 B EF		11 G NE	12 IJ PT			10 I SD
16:50	11 O SG	12 VOCS RS					10 M/N SG	11 J/L CS					10 O RS	12 N SG		11 M/N CS				
17:35	11 O SG	12 VOCS RS					10 M/N SG	11 J/L CS					10 O RS	12 N SG		11 M/N CS				

Professores	RV - Rui Verdingola (EF 1)	CS - Cláudio Sousa (EF 6)
	EF - Ernesto Ferreira (EF 2)	NE - Nuno Escudeiro (EF 7)
	AS - António Santos (EF 3)	SR - Sheila Roda (EF 10)
	PT - Paulo Tojeira (EF 4)	RS - Rui Sousa (EF 11)
	SD - Susana Domingues (EF 5)	SG - Sérgio G. Ramalho (EF 12)

No 1º Período, de
15 de setembro a 21 de outubro

ANEXO III – PLANIFICAÇÃO DAS AULAS EM FUNÇÃO DO ROULEMENT



Turma: 9ºB – Planograma			Ano letivo 2016/17	
1º PERÍODO				
Data	Espaço	Modalidade	Nº aulas U.D	Nº aulas geral
15 a 23 setembro	Exterior	Apresentação, FIT Escola	1/1-2	1 / 2-3
26 a 30 setembro	Exterior	FIT Escola, Tag Rugby	3-4/1	4/5-6
3 a 7 outubro	Exterior	Tag Rugby	2	7
10 a 14 outubro	Exterior	Tag Rugby, Atletismo	3/1-2	8/9-10
17 a 21 outubro	Exterior	Tag Rugby, Atletismo	4/3-4	11/12-13
24 a 28 outubro	Polivalente <small>(troquei para Exterior na quarta)</small>	Tag Rugby, Atletismo	5/5-6	14/15-16
31 out. a 4 novembro	Polivalente	Atletismo	7-8	17-18
7 a 11 novembro	Polivalente	Tag Rugby, Atletismo	6/9-10	19/20-21
14 a 18 novembro	Polivalente	Tag Rugby, Futebol	7/1-2	22/23-24
21 a 25 novembro	Relvado	Tag Rugby, Futebol	8/3-4	25/26-27
28 nov. a 2 dezembro	Relvado	Tag Rugby, Futebol	9/5-6	28/29-30
5 a 9 dezembro	Relvado	Andebol, Futebol	1/7-8	31/32-33
12 a 16 dezembro	Relvado	Futebol	9/10-11	34/35-36

1ª pausa letiva (Natal) – 16 de dezembro a 2 de janeiro

2º PERÍODO				
Data	Espaço	Modalidade	Nº aulas U.D	Nº aulas geral
3 a 6 janeiro	Ginásio	Ginástica de Aparelhos	1/ 2-3	37/38-39
9 a 13 janeiro	Ginásio	Ginástica de Aparelhos	4/ 5-6	40/41-42
16 a 20 janeiro	Ginásio	Ginástica de Solo	7/ 8-9	43/44-45
23 a 27 janeiro	Ginásio	Ginástica de Solo	10/11-12	46/47-48
30 jan. a 3 fevereiro	Exterior	Voleibol	1/ 2-3	49/50-51
6 a 10 fevereiro	Exterior	Basquetebol	1/ 2-3	52/53-54
13 a 17 fevereiro	Exterior	Voleibol, Basquetebol	4/ 4-5	55/56-57
20 a 24 fevereiro	Exterior	Basquetebol, Voleibol	6/ 5-6	58/59-60

2ª pausa letiva (Carnaval) – 27 fev. a 1 de março

6 a 10 março	Polivalente	Voleibol, Basquetebol	7/ 7+8	61/62-63
20 a 24 março	Polivalente	Basquetebol, Voleibol	9/ 8+9	64/65-66
27 a 31 março	Polivalente	Badminton	1/ 2-3	67/68-69
3 a 4 abril	Polivalente	Badminton	4/ 5-6	70/71-72

3ª pausa letiva (Páscoa) – 5 a 18 de abril

3º PERÍODO				
Data	Espaço	Modalidade	Nº aulas U.D	Nº aulas geral
19 a 21 abril	Relvado	Andebol	1/ 2-3	73/74-75
24 a 28 abril	Relvado	Andebol	4/ 5-6	76/77-78
18 a 22 abril	Relvado	Andebol	7/ 8-9	79/80-81
25 a 29 abril	Relvado	Andebol, Ténis	10/ 1-2	82-83
1 a 5 maio	Relvado	Andebol, Ténis	11/ 3-4	84/85-86
8 a 12 maio	Relvado	Andebol, Ténis	12/ 5-6	87/88-89
15 a 19 maio	Ginásio	Escalada, Ténis	1/ 7-8	90/91-92
22 a 26 maio	Ginásio	Escalada	2/ 3-4	93/94-95
39 maio a 2 junho	Ginásio	FIT Escola	1/ 2-3	96/97-98
4 a 6 junho *	Ginásio	Galhofa	1/ 2-3	99/100-101

* Para o 9º ano as aulas terminam nesta semana.

Prof: Cláudio Sousa
Prof. Estagiário: Rui Marques

ANEXO IV – PLANO DE AULA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARINHA GRANDE POENTE
Escola Secundário Eng.º Acácio Calazans Duarte



PLANO DE AULA

Prof. Orientador:	Professor Estagiário:	Período:
Data:	Ano/Turma:	Hora:
Aula nº:	Aula da U.D. nº:	Nº Alunos Previstos:
Local:	Unidade Didática:	Função Didática:
Objetivo(s) Específico(s):		
Sumário:		

Recursos Materiais:	
Aluno Responsável pela gestão do Material:	Aluno Responsável pelo aquecimento:

	Tempo:		Sequência de tarefas:	Organização metodológica:	Objetivos Específicos	Estilos de Ensino:
	TOTAL	PARCIAL				
PARTE INICIAL						
			Transição/Instrução			
PARTE FUNDAMENTAL						
			Transição/Instrução			
			Transição /Instrução			



PARTE FINAL		<u>Considerações Finais</u>			
		<u>Balneário</u>			
		Aula Finalizada			

Legenda das figuras:

▲ - cone; ● - bola; ● - aluno A; ● - aluno B; ● - sinalizador; → - direção do passe; --> - deslocamento do aluno;

Justificação do Plano de Aula



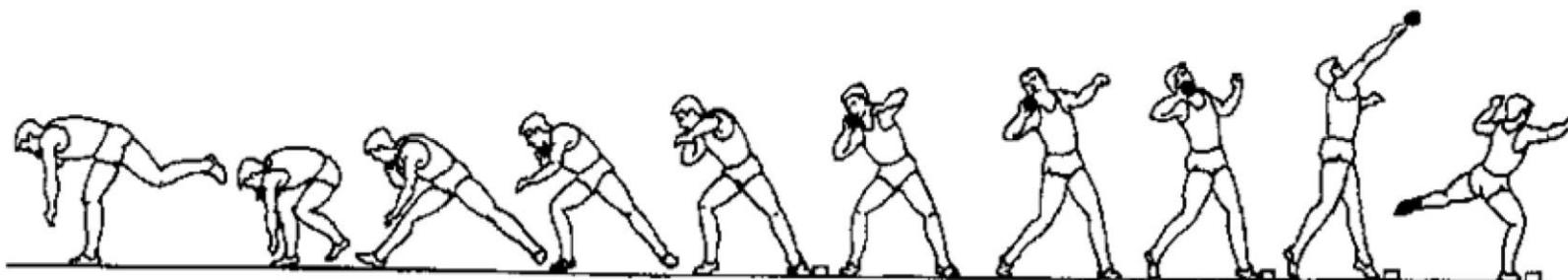
Reflexão do Plano de Aula

ANEXO V – EXEMPLO DE CARTAZES UTILIZADOS NAS AULAS



Unidade Didática de Tag Rugby
Professor Estagiário Rui Marques
9ºB - 2016/2017

LANÇAMENTO DO PESO



Preparação	Deslizamento	Arremesso	Recuperação
<ul style="list-style-type: none"> - Os dedos estão paralelos e ligeiramente afastados; - Um apoio mais avançado em relação ao outro, com a mão que pega no peso contrário ao apoio mais avançado; - O lançador começa de pé, no final do círculo de lançamento e de costas para a borda do círculo; - O tronco inclina-se para a frente e fica paralelo ao chão. 	<ul style="list-style-type: none"> - O atleta move-se da planta do pé para o calcanhar sem mover a bacia; - A perna de apoio fica em extensão sobre o calcanhar; - A perna de apoio mantém-se em contacto com o solo durante a maior parte da fase de deslizamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - O movimento de “chicote” do braço começa após a extensão completa dos MI e do tronco. 	<ul style="list-style-type: none"> - O lançador tem uma ação bloqueadora para evitar lançamentos nulos; - Os pés mantêm-se em contacto com o chão até final do lançamento.

ANEXO VI – EXEMPLO DE PANFLETO UTILIZADO NAS AULAS

Corrida em Velocidade

● A técnica completa de corrida em velocidade contempla 4 fases:



COLOCAÇÃO PRÉVIA PARTIDA VELOCIDADE MÁX. CHEGADA

Posições de partida



DOIS APOIOS:

1. Colocação prévia (figura 1):
- O aluno deve colocar-se 1 metro atrás da linha de partida, numa posição ereta e alinhada com o sentido da corrida.

2. À voz de "aos seus lugares" (figura 2):
- Tronco ligeiramente inclinado à frente;
- Braços desenhados com as pernas, fletidos a 90º pelos cotovelos;
- Pés apoiados pelo terço médio-anterior;
- Peso do corpo distribuído pelas 2 pernas;
- Joelhos ligeiramente fletidos;
3. Ao sinal sonoro, partida (figura 3).



DE BLOCOS

1. Preparação (colocação dos blocos) (figura 1):
- Bloco dianteiro a 2 pés da linha de partida;
- Bloco traseiro a 3 pés da linha de partida;

2. À voz de "aos seus lugares" (figura 2 e 3):
- O aluno coloca-se numa posição de 5 apoios, com o joelho da perna de trás apoiado no chão;
- Mãos ligeiramente mais afastadas que a largura dos ombros;

3. À voz de "prontos" (figura 4):
- Elevar a bacia acima da linha dos ombros, até a perna dianteira apresentar um ângulo de 90º;

4. Ao sinal sonoro, partida (figura 5).

Partida

- Avançar primeiro o pé de trás;
- Entrar em ação, fazendo a extensão energética de ambas as pernas;
- Os braços fazem uma ação vigorosa, em alternância com as pernas, garantindo o equilíbrio e contribuindo para a propulsão do corpo.
- Aceleração progressivamente rápida até à fase de velocidade máxima.

Velocidade máxima

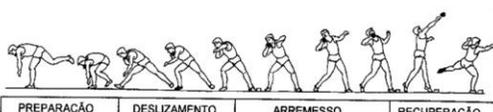
- Olhar em frente;
- Manter braços na vertical e a 90º;
- Elevar M.I. de forma circular;
- Tronco ereto;
- Manter velocidade constantes.

Chegada

- Cortar a meta em velocidade máxima e posterior desaceleração.

Lançamento do peso

● A técnica completa divide-se em 4 fases:



PREPARAÇÃO DESLIZAMENTO ARREMESSO RECUPERAÇÃO

Pega do engenho:



A pega é realizada com o dedo indicador, médio e anelar, ficando os dedos minino e polegar a equilibrar o engenho de lançamento.

Preparação

- Os dedos estão paralelos e ligeiramente afastados;
- Um apoio mais avançado em relação ao outro, com a mão que pega no peso contrário ao apoio mais avançado;
- O lançador começa de pé, no final do círculo de lançamento e de costas para a borda do círculo;
- O tronco inclina-se para a frente e fica paralelo ao chão.

Deslizamento

- O atleta move-se da planta do pé para o calcanhar sem mover a bacia;
- A perna de apoio fica em extensão sobre o calcanhar;
- A perna de apoio mantém-se em contacto com o solo durante a maior parte da fase de deslizamento;

Arremesso

- O movimento de "chicote" do braço começa após a extensão completa dos MI e do tronco;

Recuperação

- O lançador tem uma ação bloqueadora para evitar lançamentos nulos;
- Os pés mantêm-se em contacto com o chão até final do lançamento.



UNIDADE DIDÁTICA DE ATLETISMO





9ºB

EDUCAÇÃO FÍSICA

Professor Estagiário
Rui Marques

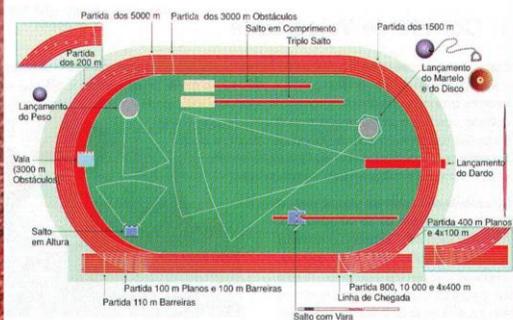
Caraterização do atletismo

O atletismo é uma modalidade de caráter individual que engloba um conjunto de especialidades que se reúnem em três grandes grupos, corridas, saltos e lançamentos, onde o objetivo comum é obter o melhor resultado ou marca possível, sendo esses resultados quantificados em tempo (corridas), distância (concursos) ou pontos (provas combinadas).

Apesar de ser uma modalidade principalmente de caráter individual, pode também ser considerada coletivo aquando da prova de estafetas, onde existe colaboração entre os vários elementos de uma equipa para atingir o mesmo objetivo.

Esta modalidade é disputada em Campeonatos de Clubes (1ª, 2ª, 3ª divisão e Taça dos Clubes Campeões Europeus) e de Seleções Distritais, Nacionais e Continentais (Taça da Europa; Campeonatos da Europa e do Mundo e Jogos Olímpicos), sob a forma de torneios, meetings (encontros) e campeonatos, quer de pista coberta, quer ao ar livre.

As corridas, assim como grande parte das outras provas, realizam-se numa pista de Atletismo.



Esta é uma modalidade que é decomposta nas seguintes disciplinas olímpicas:

Corridas	
Corridas de Velocidade	100 m – masculinos e femininos
	200 m – masculinos e femininos
	400 m – masculinos e femininos
Corridas com Barreiras	100 m – femininos
	110 m – masculinos
	400 m – masculinos e femininos
Corridas de Meio-Fundo	800 m – masculinos e femininos
	1500 m – masculinos e femininos
Corridas de Fundo	5000 m – masculinos e femininos
	10 000 m – masculinos e femininos
Corridas de Estafetas	4 x 100 m – masculinos e femininos
	4 x 400 m – masculinos e femininos
Corridas de Obstáculos	3000 m – masculinos
Marcha	10 km - femininos
	20 km – masculinos
	50 km – masculinos

Concursos	
Saltos	Altura – masculinos e femininos
	Comprimento – masculinos e femininos
	Triplo – masculinos e femininos
	Vara – masculinos e femininos
Lançamentos	Peso – masculinos e femininos
	Disco – masculinos e femininos
	Dardo – masculinos e femininos
	Martelo – masculinos e femininos

Provas combinadas	
Heptatlo - 7 provas (Feminino)	100 m barreiras; Lançamento do peso; Salto em altura; 200 m; Salto em comprimento; Lançamento do dardo; 800 m.
Decatlo - 10 provas (Masculino)	100 m; Salto em comprimento; Lançamento do peso; Salto em altura; 400 m; 110 m barreiras; Lançamento do disco; Salto à vara; Lançamento do dardo; 1500 m.

DISCIPLINAS DO ATLETISMO QUE IREMOS ABORDAR:

Salto em comprimento



Corrida de balanço Chamada Voo Queda

Corrida de balanço

- Corrida progressivamente acelerada até à tábua de chamada;
- Joelhos elevados, tronco direito, olhar dirigido para a frente e ação rápida e enérgica dos braços.

Chamada

- Deve ser realizada num movimento rápido a ativo (*grifée*) com uma extensão da perna de chamada;
- Olhar dirigido para a frente;
- Chamada para a frente e para cima com o tronco próximo da vertical.



Voo

- Os membros superiores, passando por cima ou lateralmente, atrasam-se proporcionando uma flexão do tronco à retaguarda;
- O tronco deve permanecer direito e vertical;
- Na fase descendente fechar o tronco sobre as pernas, movimentando os braços em extensão para cima, depois para a frente e, por fim, para baixo.

Receção ou queda

- Os calcanhares são a primeira zona do corpo a tocar na areia com os dois pés paralelos;
- As pernas devem estar quase em extensão completa;
- O tronco deve estar inclinado para a frente;
- Os braços devem ser puxados para trás;
- Após o contacto com a areia, amortecer a queda fletindo os joelhos.



	Esquema:
Parte Final:	
	Esquema:

MATERIAL UTILIZADO NA AULA (Descrever)		
•	•	
•	•	
•	•	
•	•	
•	•	
PROFESSOR	PROFESSOR ESTAGIÁRIO	ASSINATURA DO ALUNO(A)

ANEXO VIII – CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS NO MED

Constituição das equipas

 **Constituição das Equipas**
Modelo de Educação Desportiva - 198 - 2016/2017

<< MENU

Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3
JUST ONE	ALL STAR	BOB MARRECOS
		
CAPTÃO/TREINADOR [List of names]	CAPTÃO/TREINADOR [List of names]	CAPTÃO/TREINADOR [List of names]
JOGADORES [List of names]	JOGADORES [List of names]	JOGADORES [List of names]
Cores: Azul e Preto Grito: "Um por todos, todos por um, ninguém nos ganha, somos um!"	Cores: Branco e Preto Grito: "All All Star! Star! All Star!"	Cores: Verde e Preto Grito: "1, 2, 3, Marrecos, Marrecos, Marrecos!"

ANEXO IX - CONTRATO MED - ALUNOS

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA
Basquetebol



Contrato de Comportamento

Contrato de Comportamento para a Época de Basquetebol 2016/2017

Valor	Significado
Aceitação	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de estar com os outros, apesar das diferenças. • Aceitar o resultado do jogo, mesmo que seja desfavorável – saber perder. • Assumir a vitória, tratando com dignidade a equipa que perde – saber ganhar.
Empenho	<ul style="list-style-type: none"> • Esforçar-se individual e coletivamente.
Alegria	<ul style="list-style-type: none"> • Tirar partido do jogo, experimentando sentimentos de satisfação e prazer.
Justiça	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir as regras, não usando ilegalidades para tirar vantagem.
Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar com os colegas de equipa e respeitar os adversários e as decisões do árbitro – espírito de equipa.

Comprometo-me a cumprir o Contrato.

Assinatura do(a) aluno(a):

9º. Ano __/__/__ _____



ANEXO X – RECURSOS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DO MED



ANEXO XI – PRÉ-ÉPOCA - CLASSIFICAÇÃO



Fase de Pré-Época

Modelo de Educação Desportiva - 9ºB - 2016/2017

<< MENU

Equipas	Penalizações*
Just One	0
All Star	0
Bob Marrecos	0

*Perda de 1 ponto a cada 5 faltas por jogo

Classificação									
Equipas	J	V	E	D	PM	PS	Dif.	PTS	PTS TOTAL
Bob Marrecos	2	2	0	0	26	8	18	6	59
All Star	2	1	0	1	9	6	3	3	60
Just One	2	0	0	2	4	25	-21	0	51

PTS TOTAL = Pontos obtidos nos jogos + Desempenho da equipa

Jogos				Data	
Just One	All Star	0	:	5	21/mar
All Star	Bob Marrecos	4	:	6	29/mar
Bob Marrecos	Just One	20	:	4	28/mar

Melhor marcador			Ver tabela
Jogador	Equipa	Pts marcados	
Diogo Barraho	Bob Marrecos	10	

Desempenho da Equipa											
Nº jogo amigável	Equipas	Atitude			Desempenho nas tarefas (atribuído pelo professor)						Total
		Fair-play*	Grito	Cooperação	Árbitro**	Treinador	Capitão	Repórter	Estatísticos	Mesa	
		0-6	0-3	0-1	0-25	0-3	0-3	0-2	0-2	0-2	
Jogo #1	Just One	4	3	1	-	3	3	-	-	-	14
	All Star	5	3	1	-	3	3	-	-	-	15
	Bob Marrecos	-	-	-	21	-	-	2	2	2	27
Jogo #2	Just One	-	-	-	19	-	-	2	2	2	25
	All Star	5	3	1	-	3	3	-	-	-	15
	Bob Marrecos	4	3	1	-	2	3	-	-	-	13
Jogo #3	Just One	3	3	1	-	2	3	-	-	-	12
	All Star	-	-	-	22	-	-	2	1	2	27
	Bob Marrecos	4	3	1	-	2	3	-	-	-	13

*Pontuação atribuída pelo árbitro da partida

**Pontuação atribuída pelos capitães de equipa

ANEXO XII - ÉPOCA DESPORTIVA - CLASSIFICAÇÃO

Classificação



Fase de Época Desportiva

Modelo de Educação Desportiva - 9ºB - 2016/2017

<< MENU

Equipas	Penalizações
Just One	0
All Star	0
Bob Marrecos	0

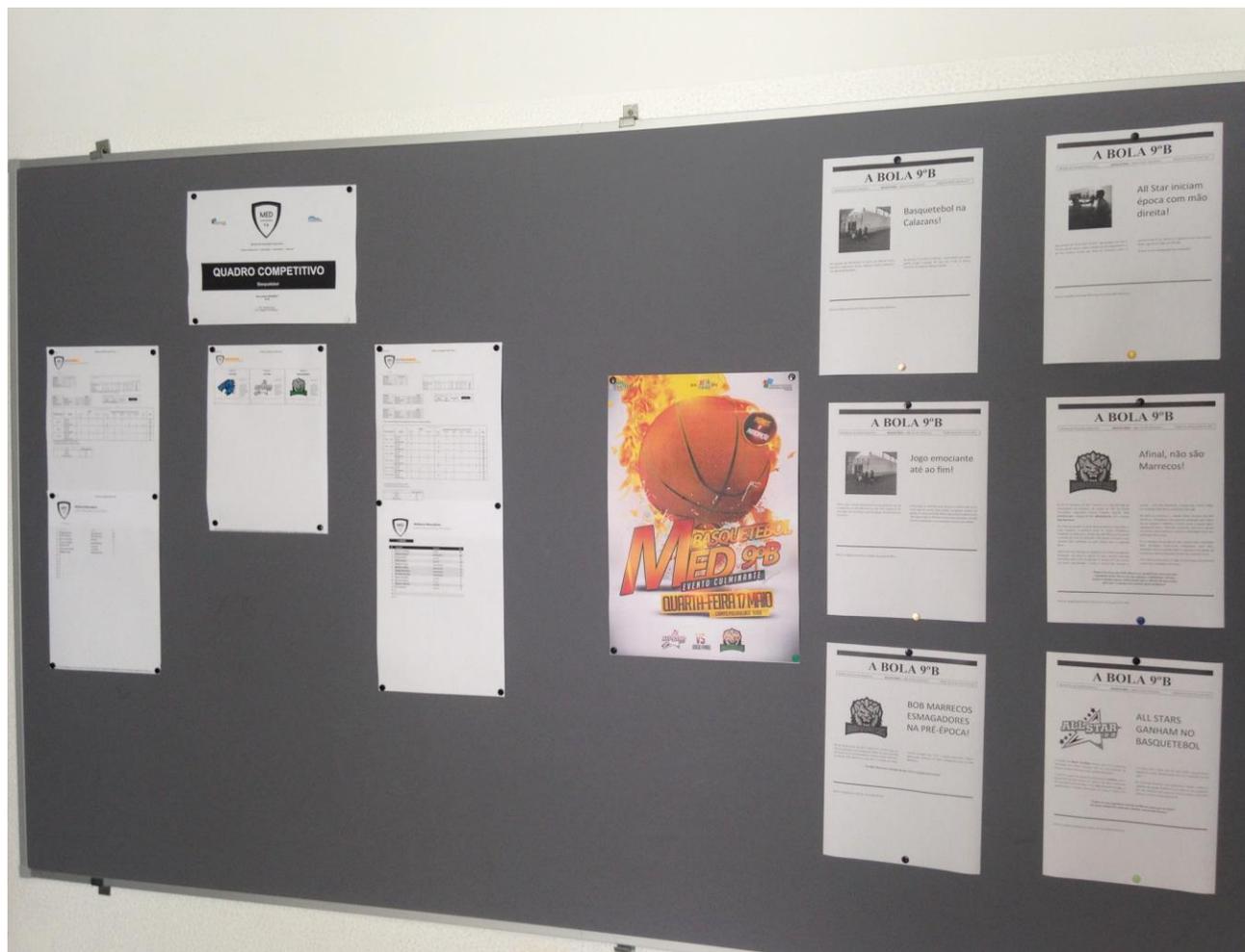
Classificação									
Equipas	J	V	E	D	PM	PS	Dif.	PTS	PTS TOTAL
Bob Marrecos	4	2	1	1	54	40	14	10	108
All Star	4	2	1	1	45	37	8	7	98
Just One	4	1	0	3	36	58	-22	0	91

Ronda 1				Data
Just One	All Star	10	: 14	19/abr
All Star	Bob Marrecos	8	: 8	03/mai*
Bob Marrecos	Just One	14	: 16	02/mai

Melhor marcador			Ver tabela
Jogador	Equipa	Pts marcados	
Nuno Trindade	All Stars	40	

Ronda 2				Data
All Star	Just One	11	: 6	03/mai
Bob Marrecos	All Star	13	: 12	10/mai
Just One	Bob Marrecos	4	: 19	10/mai

*sofreu reajuste devido a terem comparecido 12 alunos na aula de 26 de abril.

ANEXO XIII - AFIXAÇÃO DOS RESULTADOS E NOTÍCIAS

ANEXO XIX - CARTAZ MED - EVENTO CULMINANTE

eseacd
escola secundária engº adrião galvão de oliveira

2016 **NEEF** 2017

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MARINHA GRANDE
Poente

PRÉMIOS
DE
PARTICIPAÇÃO

MED BASQUETE BOLA
9ºB
EVENTO CULMINANTE

QUARTA-FEIRA 17 MAIO
CAMPO POLIVALENTE 11:00

ALL STAR 9ºB VS BOB MARRECO

ANEXO XV – PRÉMIOS MED - EVENTO CULMINANTE



ANEXO XVI – SISTEMA DE REGISTO DE DADOS MED



Disciplina
Educação Física

Professor
Cláudio Sousa
Rui Marques

Ano Letivo 2016/2017
9ºB

Menu

Equipas

Classificação

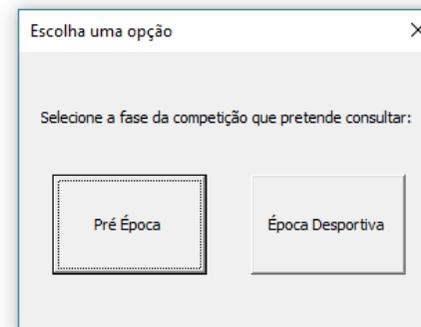
Melhores Marcadores

Estatística

Modelo de Educação Desportiva - MED

Quadro Competitivo

Basquetebol



ANEXO XVII – NOTÍCIAS MED

A BOLA 9ºB

Modelo de Educação Desportiva

BASQUETEBOL – ANO LETIVO 2016/2017

Edição de 28 de março de 2017



Afinal, não são Marrecos!

No dia 22 de março de 2017, realizou-se o segundo jogo de basquetebol da ré-época, da turma do 9ºB da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte. Pela **primeira vez** a equipa All Star **defrontou-se** com a equipa **Bob Marrecos**.

No início da partida, as duas equipas fizeram o seu grito, e tudo começou. A primeira parte foi muito competitiva chegando ao intervalo a equipa dos Bob Marrecos já estava a ganhar por 6-0, no intervalo cada equipa foi para o seu repetivo lado combinar as suas táticas para a segunda parte.

Depois de um intervalo, os jogadores já tinham conseguido descansar um pouco e apurar as suas táticas, havendo alterações pelo meio da partida. A equipa All Star entrou um pouco desanimada – o que é normal por estarem a perder -,

mas não desistiram, conseguindo, assim, chegar ao resultado final de 6-4, perdendo este jogo.

No final do encontro o capitão [REDACTED], dos Bob Marrecos, manifestou uma enorme satisfação pela vitória da sua equipa e sublinhou a forma como a equipa jogou, salientando que a vitória foi merecida, mas que a equipa iria treinar para melhorar. Quanto à arbitragem disse que tinha sido boa e justa.

Já o treinador da equipa All Star, visivelmente insatisfeito pelo resultado, mostrou-se indisponível para falar, deixando, assim a opinião sobre o jogo para um jogador da equipa que apenas disse que tinham de se esforçar mais.

Fica assim o resumo do 2º jogo da pré-época, prometendo trazer mais novidades em breve.

“ [REDACTED], dos Bob Marrecos, manifestou uma enorme satisfação pela vitória da sua equipa e sublinhou a forma como a equipa jogou, salientando que a vitória foi merecida, mas que a equipa iria treinar para melhorar”

Noticia redigida pela [REDACTED] da Equipa JUST ONE.

ANEXO XVIII – TABELA DE MELHORES MARCADORES

**Melhores Marcadores**

Modelo de Educação Desportiva - 9ºB - 2016/2017

<< MENU

<i>P.</i>	<i>Jogador</i>	<i>Equipa</i>	<i>Pts</i>
1	[blurred]	All Stars	40
2	[blurred]	Bob Marrecos	26
3	[blurred]	Just One	15
4	[blurred]	Just One	13
5	[blurred]	Just One	4
6	[blurred]	Bob Marrecos	10
7	[blurred]	Just One	2
8	[blurred]	Bob Marrecos	6
9	[blurred]	All Stars	2
10	[blurred]	Bob Marrecos	6
11	[blurred]	All Stars	3
12	[blurred]	Bob Marrecos	6
13			
14			
15			

ANEXO XIX – REGISTO DE DESEMPENHO – FUNÇÕES MED

Registo do desempenho das Funções MED

Desempenho da Equipa											
Nº jogo amigável	Equipas	Atitude			Desempenho nas tarefas (atribuído pelo professor)						Total
		Fair-play*	Grito	Cooperação	Árbitro**	Treinador	Capitão	Repórter	Estatísticos	Mesa	
		0-6	0-3	0-1	0-25	0-3	0-3	0-2	0-2	0-2	
Ronda 1 - Jogo #1	Just One	5	3	1	-	3	3	-	-	-	15
	All Star	5	3	1	-	3	3	-	-	-	15
	Bob Marrecos	-	-	-	16	-	-	1	1	1	19
Ronda 1 - Jogo #2	Just One	4	3	1	-	3	3	-	-	-	14
	All Star	-	-	-	12	-	-	2	1	1	16
	Bob Marrecos	4	3	1	-	2	2	-	-	-	12
Ronda 1 - Jogo #3	Just One	-	-	-	19	-	-	2	1	2	24
	All Star	4	3	1	-	3	3	-	-	-	14
	Bob Marrecos	4	3	1	-	2	3	-	-	-	13
Ronda 2 - Jogo #4	Just One	6	3	1	-	3	3	-	-	-	16
	All Star	6	3	1	-	3	3	-	-	-	16
	Bob Marrecos	-	-	-	18	-	-	2	1	1	22
Ronda 2 - Jogo #5	Just One	-	-	-	19	-	-	-	2	2	23
	All Star	5	3	1	-	3	3	-	-	-	15
	Bob Marrecos	5	3	1	-	2	2	-	-	-	13
Ronda 2 - Jogo #6	Just One	5	3	1	-	3	3	-	-	-	15
	All Star	-	-	-	18	-	-	-	2	2	22
	Bob Marrecos	4	3	1	-	2	2	-	-	-	12

*Pontuação atribuída pelo árbitro da partida

**Pontuação atribuída pelos capitães de equipa

ANEXO XX – REGISTO ESTATÍSTICO MED

Registo estatístico das equipas

Pré Época

JOGO 1				
Data: 21 de março de 2017		VS	Data: 21 de março de 2017	
Equipa Observada: Just One			Equipa Observada: All star	
Aluno observador: <i>Diogo Marreco</i>			Aluno observador: <i>Diogo Marreco</i>	
Parâmetros a observar			Parâmetros a observar	
Passes concretizados	21		Passes concretizados	23
Passes falhados	10		Passes falhados	15
Lançamentos concretizados	0		Lançamentos concretizados	3
Lançamentos falhados	11		Lançamentos falhados	8
Perdas de bola	17		Perdas de bola	17
Faltas cometidas	4		Faltas cometidas	2
*Entende-se por perda de bola: desarmes realizados pela equipa adversária e domínios perdidos.				

JOGO 2				
Data: 22 de março de 2017		VS	Data: 22 de março de 2017	
Equipa Observada: All Star			Equipa Observada: Bob Marreco	
Aluno observador: <i>Diogo Marreco e Diogo Silva</i>			Aluno observador: <i>Diogo Marreco</i>	
Parâmetros a observar			Parâmetros a observar	
Passes concretizados	26		Passes concretizados	24
Passes falhados	15		Passes falhados	15
Lançamentos concretizados	2		Lançamentos concretizados	3
Lançamentos falhados	21		Lançamentos falhados	29
Perdas de bola	3		Perdas de bola	2
Faltas cometidas	3		Faltas cometidas	2
*Entende-se por perda de bola: desarmes realizados pela equipa adversária e domínios perdidos.				

Registo estatístico individual

Dia	Aluno Observado	Aluno Observador		
03/05/2017	<i>Diogo Marreco</i>	<i>Diogo Marreco</i>		
Indicadores	1ª Parte	2ª Parte	Total	
Ações Defensivas				
Recuperações de bola	7	6	13	
Ações Ofensivas				
Lançamentos efetuados	5	5	10	
Lançamento de 2 pts concretizados	8	0	8	
Lançamento de 3 pontos concretizado	1	0	1	
Bolas recebidas	5	5	10	
Bolas perdidas	1	1	2	



Eficácia no lançamento:

90%



ANEXO XXI – MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO INTER-ESTAGIÁRIOS



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARINHA GRANDE POENTE
Escola Secundário Eng.º Acácio Calazans Duarte



FICHA DE OBSERVAÇÃO INTER-ESTAGIÁRIOS

Observado:	Observador:	Data: / /
Período:	Ano/Turma:	Hora:
Aula nº:	Aula da U.D. nº:	Nº Alunos Previstos:
Nº Alunos Presentes:	Local:	Função Didática:
Unidade Didática:		

Grelha de Observação				
		E.	N.E.	Observações
PARTE INICIAL	Começa a aula na hora exata			
	Verificar rapidamente as presenças			
	Coloca-se de forma a ter os alunos no campo de visão			
	Comunica a informação de forma económica			
	Define objetivos e contexto			
	Relaciona a aula com as aulas anteriores			
PARTE FUNDAMENTAL	Coloca-se de forma adequada			
	Apresenta a tarefa e respetivos critérios de êxito			
	Utiliza períodos curtos de instrução			
	Varia metodologias de intervenção			
	Utiliza meios auxiliares			
PARTE FINAL	Coloca-se de forma adequada			
	Revisão da matéria abordada			
	Faz extensão à próxima aula e motiva os alunos			
Dimensão instrução				
COMUNICAÇÃO	Sabe ouvir			
	Utiliza linguagem compreensível e adequada			
	Reformula a informação quando necessário			
	É audível			
	Domina a matéria			
	Certifica-se da compreensão da mensagem			
DEMONSTRAÇÃO	O modelo é adequado			
	Os alunos estão bem posicionados			
	São identificadas as componentes críticas			
	Reforça positivamente o modelo			
	O modelo é o professor			
FEEDBACK	Compreensível			
	Identifica o erro e dá FB correto para o momento			
	Utiliza as várias dimensões de FB			
	Distribui FB equitativamente pelos alunos			
	Utiliza FB frequentemente			
	Completa ciclos de FB			



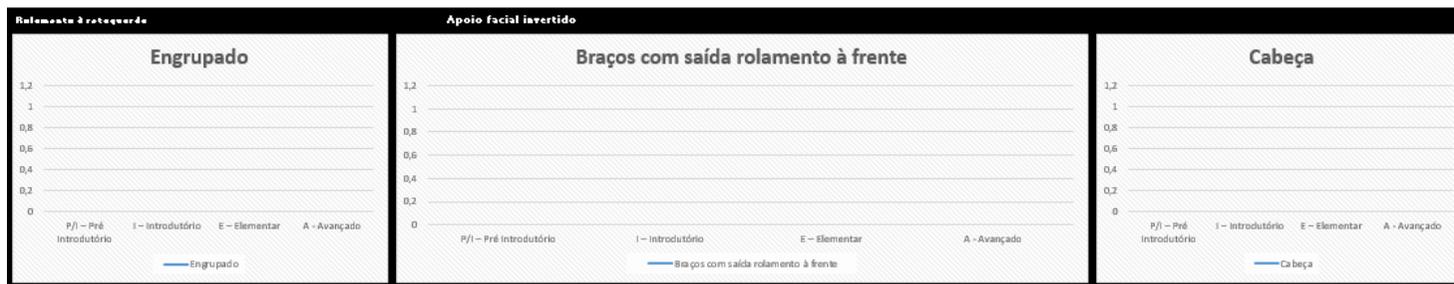
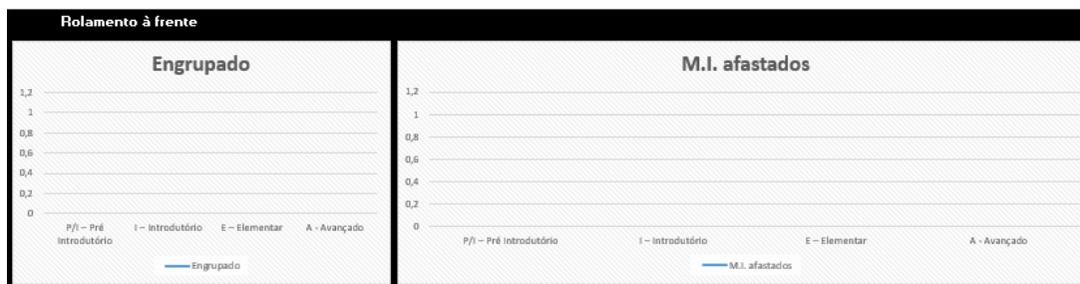
		E.	N.E.	Observações
QUESTIONAMENTO	Questões claras e simples			
	Nomeia o inquirido posteriormente			
	Tempo para a resposta é adequado			
	Valoriza a resposta			
MEIOS GRÁFICOS	Apresentação do conteúdo			
	Utilidade			
Dimensão gestão				
GESTÃO DO TEMPO	Elevado tempo de empenhamento motor			
	Elevado tempo de aprendizagem			
	Poucos episódios de organização			
	Eficiente montagem de material			
	Eficiente formação de grupos			
ORGANIZAÇÃO / TRANSIÇÃO	Utilização adequada de sinais			
	Transições rápidas e fluentes			
	Rotinas estruturadas			
	Torna claras as regras da aula			
DECISÕES DE AJUSTAMENTO	Plano de aula cumprido			
	Num imprevisto consegue ajustar com qualidade			
	São pedagogicamente corretas e ajustadas às situações			
Dimensão Clima				
INTERAÇÃO PROFESSOR / ALUNO	Cria um clima positivo e de credibilidade			
	Estabelece relação adequada com os alunos			
	Acompanha atentamente e frequentemente o desempenho dos alunos			
	Valoriza o desempenho dos alunos			
Dimensão Disciplina				
CONTROLO	Controla a turma durante a preleção			
	Controla a turma durante a tarefa			
	Ignora comportamentos inapropriados sempre que possível			
	Circula de forma ativa e imprevisível e posiciona-se corretamente			
	Usa estratégias eficazes de correção de comportamento			
	Comportamentos fora da tarefa			
<u>Legenda:</u> E - Executa; NE - Não Executa				

Outros

ANEXO XXIII – ANÁLISE À AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Tarefa Níveis de desempenho	Rolamento à frente				Rolamento à retaguarda		Apoio facial invertido		Avião	Roda	Ponte/ Espargata	Total de N de tarefas por nível
	Engrupado		M.I. afastados		Engrupado		Cabeça					
	N	Σ	N	Σ	N	Σ	N	Σ				
P/I – Pré Introdutório		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0
I – Introdutório		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0
E – Elementar		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0
A – Avançado		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0
TOTAL	0	####	0	####	0	####	0	####	0	####	0	####

Análise Gráfica



ANEXO XXIV – GRELHA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA



Conteúdos		Em situação de jogo 4x4				
Nº	NOME	RELAÇÃO COM BOLA	PRINCÍPIOS OFENSIVO	PRINCÍPIOS DEFENSIVOS	REGRAS	ATTITUDE
1		-	-	--	-	-
2		--	++	+	++	++
3		+	+	--	++	++
4		-	+	+	+	++
5		-	+	++	+	+++
6		+	+++	++	++	+++
7		+	+	-	++	+
8		--	+	--	--	+
9		+++	++	++	+++	+++
10		+	-	-	+	++
11		+	++	+	+++	+
12		+++	++	+	++	+
13		+++	+++	+++	+++	+++
14						
15		++	++	++	+	+
16		+	+	+	++	+
17		+	+	-	++	++
18		++	+	+	++	++
19		-	-	+	++	++
20		+++	+++	+++	+++	+++
21		++	+	+++	+++	++
22		+	+	+	++	+

Legenda:

-- Não realiza

- Realiza com muita dificuldade

+ Realiza com alguma dificuldade

++ Realiza bem

+++ Realiza muito bem

Educação Física

Prof. Orientador: Cláudio Sousa

Prof. Estagiário: Rui Marques

TÉCNICA INDIVIDUAL – Passe peito realizado de forma tensa; Sabe utilizar os vários tipos de passe; Drible proteção; Posição tripla ameaça;

ORGANIZAÇÃO OFENSIVA – Passe e Corte; Ocupação racional do espaço; Triângulo ofensivo

ORGANIZAÇÃO DEFENSIVA – O aluno defende fechando linhas de passe; Utiliza defesa H-H;

ANEXO XXV – DOSSIER DO PROFESSOR

ANO/TURMA: 9ºB	SUMÁRIOS 2ºPERÍODO	MAPA DE ROTAÇÕES	Novembro	TER 45' RELV	QUA 90' RELV	Dezembro	TER 45' GIN.	QUA 90' GIN.
SUMÁRIOS			Faltas Presença	Falta Material	Dispensa /Atestado	Falta Pontual.	Mau Comport.	Falta Empenho
10/jan 40	Ginástica de solo: Rolamento à frente engrupado, Avião, Roda e Ponte.		1 14	8	15			21
11/jan 41 42	Ginástica de solo: Elementos de ligação, rolamento atrás engrupado, rolamento à retaguarda com o M.I. afastados ou estendidos e unidos, apoio facial invertido, vela, rolamento à frente com M.I. estendidos e unidos. Progressão pedag. a para pino, rolamento atrás e rolamento M.I. estendido.				15			10
17/jan 43	Ginástica de solo: Vela; Rolamento à frente, saltado. Exercitação dos elementos gímnicos trabalhados anteriormente.		2 10 14	7 9			7 9	
18/jan 44 45	Ginástica de solo: Apoio facial invertido de cabeça; Exercitação dos elementos gímnicos trabalhados nas aulas anteriores. Preparação da sequência gímnica para a avaliação sumativa.		14	7 9	17			
24/jan 46	Ginástica de solo: Consolidação das matérias abordadas nas aulas anteriores.		1 10 14	4 20 22				
25/jan 47 48	Ginástica de solo; Consolidação das matérias abordadas nas aulas anteriores.		19 20 22					21
31/jan 49	Aula teórica: Andebol - regras, ações técnicas e táticas de base, sinalética do árbitro. Abordagem sobre o momento de avaliação de ginástica de solo que decorrerá na próxima aula.		1 10 14					
01/fev 50 51	Avaliação sumativa de ginástica de solo.		14 21		4 9	14		
07/fev 52	Andebol: Avaliação diagnóstica.		1 10 14 15	13	4 7			

ANEXO XXVI – GRELHA DA AVALIAÇÃO SUMATIVA



Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte
9ºB - 2º Período
Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo

Ginástica de Solo	Apresentação	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Roda	Apoio facial invertido	Posição de flexibilidade	Posição de força	Posição de Equilíbrio	Utilização de elementos de ligação	Nota Final
	2%	18%	18%	13%	11%	12%	11%	11%	4%	
Nº	Nome									
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										

Legenda:

1 - Não executa

2 - Executa com muita dificuldade

3 - Executa com dificuldade

4 - Executa bem

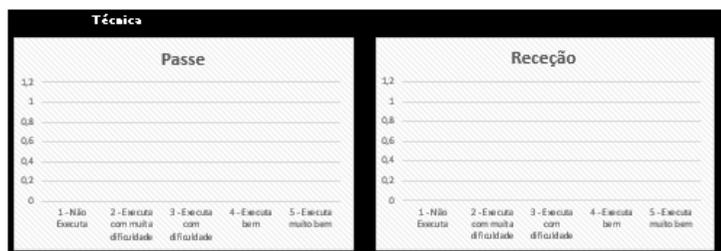
5 - Executa muito bem

ANEXO XXVII - ANÁLISE À AVALIAÇÃO SUMATIVA

Análise dos resultados obtidos

Tarefa	Ações Técnicas					Ações Tácticas					Atitude Desportiva					Total de N de tarefas por nível					
	Passe		Recepção		Remate em Apoio		Remate em Suspensão		Movimentação ofensiva 2x1		Movimentação Ofensiva 7x7		Movimentação Defensiva 2x1		Movimentação Defensiva 7x7		Regras	Atitude			
	H	X	H	X	H	X	H	X	H	X	H	X	H	X	H				X		
1- Não Executa		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!	0
2- Executa com muita dificuldade		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!	0
3- Executa com dificuldade		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!	0
4- Executa bem		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!	0
5- Executa muito bem		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!		\$DIV#0!	0
TOTAL	0	####	0	####	0	####	0	####	0	####	0	####	0	####	0	####	0	####	0	####	0

Análise Gráfica



ANEXO XXVIII – TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVO

	ESCOLA SECUNDÁRIA ENG.º ACÁCIO CALAZANS DUARTE	DATA 04/104/2016
	TESTE DE AVALIAÇÃO Educação Física	PROFESSOR Rui Marques
	9º Ano / Turma B / ANO LETIVO 2016/2017 - 2º Período	
CLASSIFICAÇÃO	O PROFESSOR	O ENC. DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Nº: _____

Duração: 30'

Grupo I – Andebol

1. Lê atentamente as afirmações seguintes e assinala com V (verdadeiro) ou F (falso), consoante a resposta (5px5=25p):

- ___ a) No jogo de Andebol a equipa marca ponto quando a bola entra totalmente na baliza adversária.
- ___ b) Num jogo de Andebol nenhum jogador pode tocar na bola com os pés.
- ___ c) Num jogo de Andebol, quando a bola sai pela linha de saída de baliza e o último a tocar na bola é um jogador da equipa que defende, é assinalado canto.
- ___ d) O jogo de Andebol joga-se num quadrado de 40x20 metros.
- ___ e) Após golo, para que o jogo recomece, é necessário que todos os jogadores da equipa que marcou estejam no seu meio-campo.

2. Assinala com um círculo a frase certa (5px4=20p).

2.1. O que deve o árbitro marcar quando, após um remate, a bola bater no guarda-redes e sair pela linha de baliza?

- a) Lançamento lateral
- b) Lançamento de “canto”
- c) Lançamento de Baliza
- d) Livre de 7 metros

2.2. Em situação de jogo, quando a minha equipa tem a bola, os principais objetivos são:

- a) Manter a posse da bola, passar a um colega livre (apoio) e criar linhas de passe, progredindo para a baliza, finalizando em situações favoráveis.
- b) Correr para a baliza, para tentar finalizar rapidamente.
- c) Passar muitas vezes a bola aos meus colegas para que nunca perca a posse da bola.
- d) Todas as anteriores.

2.3. Num jogo formal (7x7), em situação de defesa, logo que a equipa perde a posse de bola, deves:

- a) Assumir de imediato uma atitude defensiva;
- b) Recuar para o teu meio-campo;
- c) Procurar recuperar a posse de bola;
- d) Todas as anteriores.

2.5. Devo rematar:

- a) Sempre que estou perto da baliza
- b) Estou perto da baliza e sem oposição
- c) Estou sem marcação e longe da baliza
- d) Todas as anteriores.

3. Completa as seguintes frases seleccionando o termo correto para cada situação: *lançamento livre, livre de sete metros, cartão amarelo, ordem de expulsão.* (5px2=10p):

3.1. Numa situação em que um jogador tem uma conduta antidesportiva ou irregular (por exemplo, barrar o caminho do adversário com os braços), a penalização é de _____ e de _____.

3.2. Numa situação em que um jogador defensor pisa a linha da área de baliza dos 6m, quando tenta impedir o ataque adversário, é assinalado _____.

4. Indica duas exigências técnicas na execução da posição base defensiva (5p).

5. Indica o mesmo para o passe de ombro (5p).

Grupo II – Ginástica de Solo

1. Qual o movimento gímnico representado na figura A? (5p)

- a) Roda.
- b) Apoio facial invertido.
- c) Posição de equilíbrio (Avião).

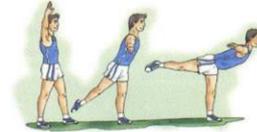


Figura A

2. Assinala com um círculo a frase errada. Na ajuda à roda (5p):

- a) Quem ajuda coloca-se lateralmente (do lado contrário à perna de impulsão, de forma a ficar nas costas do aluno que está a executar a roda).
- b) Ajuda nas ancas facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela vertical e impulsionando, de maneira a não deixar perder o ritmo, e aumentar a velocidade do movimento.
- c) Deve-se sempre acompanhar o executante até ao final do movimento.

3. Indica duas exigências técnicas na realização do Apoio Facial Invertido (9p).

4. A flexão do tronco à frente (ponte) é considerada uma posição de (8p):

- a) Equilíbrio.
- b) Flexibilidade.
- c) Força.

Grupo III – Modelo de Educação Desportiva (4px2=8p)

1. Indica duas funções que podes desempenhar, para além da função de jogador, no Modelo de Educação Desportiva.

2. Indica duas funções do Oficial de Mesa/Cronometrista.

BOM TRABALHO! ☺

ANEXOS XXIX – TRABALHOS DE GRUPO



Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte

Educação Física – 2016/2017



Critérios de avaliação para os trabalhos de grupo acerca do Ultramaratonista João Colaço (padrinho do corta mato do Agrupamento – 30/11/2016)

Tópicos		Valor total	Subtópicos	Valor parcelar
1	Identificação	5%	1.1 Indica o nome da escola	1%
			1.2 Identifica a disciplina a que se destina	1%
			1.3 Possui título	1%
			1.4 Identifica os autores com nome, número, ano e turma	1%
			1.5 Indica o nome do professor da disciplina	0,5%
			1.6 Indica a data	0,5%
2	Estrutura	15%	2. Apresenta uma boa estrutura lógica	15%
3	Qualidade do texto	50%	3.1 Desenvolve o tema proposto	5%
			3.2 Veracidade da informação	10%
			3.3 Pertinência da informação	5%
			3.4 Capacidade de síntese/seleção da informação	10%
			3.5 Pertinência do conteúdo	10%
			3.6 Redação direta, objetiva e com sequência lógica	10%
			3.7 Enumera as fontes da sua consulta devidamente apresentadas	5%
4	Apresentação	20%	4.1 Originalidade e criatividade	15%
			4.2 Presença de imagens	5%
5	Data de entrega	5%	5.1 Entrega do trabalho na data definida (29/11/2016)	5%

Nomenclatura utilizada

%	Classificação
0 a 49%	NS – Não Satisfaz
50 a 69%	S – Satisfaz
70 a 89%	SB – Satisfaz Bem
90 a 100%	SMB – Satisfaz Muito Bem





Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte

Educação Física – 2016/2017



O trabalho consiste num **poster de cartolina**, devendo conter todos conteúdos afetos ao Ultramaratonista João Colaço que considerem pertinentes. No entanto, para facilitar a tarefa, deixo aqui algumas dicas de conteúdos importantes, designadamente:

- **Sua biografia** (história de vida; de que forma surgiu o atletismo na sua vida; suas origens; percurso desportivo; idade; entre outros...)
- **Definir o atleta em três palavras** (Posteriormente colocar estas três palavras de forma destacada no poster)
- **Palmarés**
- **Provas em que participa**
- **Etc.**

O trabalho deverá ser entregue ao professor de educação física dia 29 de novembro, véspera do corta-mato, na aula de 45 minutos.

ANEXO XXX – FICHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO



Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente
Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte



EDUCAÇÃO FÍSICA

Ficha de Autoavaliação				
Nome:				
Ano: 9º	Turma: B	Nº	Ano letivo: 2016/2017	

Legenda				
Sempre	Muitas Vezes	Às Vezes	Poucas Vezes	Nunca
5	4	3	2	1

Cognitivo (20%)			
Conteúdos	1ºP	2ºP	3ºP
1 – Demonstro conhecimento sobre os conteúdos abordados.			
2 – Respondo (oral e por escrito) de forma correta às questões colocadas pelo professor.			
3 – Esclareço eventuais dúvidas dos colegas.			
4 – Conheço as regras das modalidades abordadas.			
5 – Conheço as componentes críticas base dos gestos a realizar.			
6 – Conheço a terminologia (vocabulário específico) da disciplina.			

Socio-Afetivo (20%)			
Conteúdos	1ºP	2ºP	3ºP
1 – Respeito e coopero com os meus colegas e professor nas atividades.			
2 – Trago o equipamento necessário para a realização da aula.			
3 – Sou pontual e assíduo.			
4 – Executo as tarefas propostas pelo professor.			
5 – Tento superar as minhas dificuldades.			
6 – Respeito as regras de convivência.			
7 – Aceito sugestões para melhorar.			
8 – Cuido e preocupo-me com os materiais.			
9 – Presto atenção ao que me é transmitido.			
10 – Respeito as diferenças dos colegas (revelo espírito de equipa).			
11 – Tomo banho depois das aulas práticas de EF.			

Psicomotor (60%)			
Conteúdos	1ºP	2ºP	3ºP
1 – Esforcei-me e tenho evoluído/progredido nas situações de aprendizagem.			
2 – Executo, com correção, os gestos técnicos dos desportos individuais abordados.			
3 – Executo, com correção, os gestos técnicos dos jogos desportivos coletivos abordados.			
4 – Executo, com correção, as ações táticas elementares dos jogos desportivos coletivos abordados.			
5 – Aplico as regras básicas das modalidades abordadas em situação de jogo			

Nível pretendido	1ºP	2ºP	3ºP
Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível:			

Propostas para melhorar as aulas de EF:

Professor Estagiário: Rui Marques

ANEXO XXXI – FICHA DE REGISTO DO FIT ESCOLA



Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte

9ºB - 1º Período

Avaliação da Condição Física - 1ª aplicação

FITESCOLA

Nº	Nome	Género	Idade	MEDIDAS ANTROPOMÉTRICAS				AERÓBI A	APTIDÃO MUSCULAR												
				Perí. Cintura cm	Peso kg	Altura m	IMC		Vaivém	Flexões Abdomin.	Impulsão		Impulsão Vertical			Defi. Alc. & Impulsão	Sit & Reach			Flex. Ombro	
											1º	2º	1º	2º	Alcance		Dir	Esq	X̄	Dir	Esq
1		F	15	68	52,5	1,66	19,1	-	3	20	1,28	1,18	2,38	2,38	2,01	0,37	19,5	17,9	18,7	S	S
2		F	13	69	53,5	1,62	20,4	10	12	29	1,21	1,16	2,34	2,33	2,05	0,29	15,2	14,9	15,05	S	S
3		F	13	70	44,3	1,61	17,1	24	2	15	1,18	1,27	2,22	2,22	1,98	0,24	19,3	19,2	19,25	S	N
4		F	14	69	46,7	1,68	16,5	30	8	70	1,35	1,27	2,42	2,42	2,09	0,33	16,3	16	16,15	S	S
5		F	14	66	53,6	1,65	19,7	51	33	80	1,45	1,69	2,36	2,36	2,10	0,26	17,3	16,8	17,05	S	S
6		F	14	75	57,4	1,58	23,0	24	11	26	1,42	1,42	2,23	2,23	1,97	0,26	29,1	29,1	29,1	S	S
7		F	14	73	61,7	1,67	22,1	10	17	22	1,51	1,52	2,41	2,37	2,10	0,31	18,6	20,2	19,4	S	S
8		F	13	65	43,2	1,58	17,3	16	2	16	1,15	0,97	2,19	2,23	2,00	0,23	20,8	15,2	18	S	S
9		M	14	68	48	1,72	16,2	30	10	60	2	2,21	2,67	2,67	2,33	0,34	9,1	10	9,55	S	S
10		F	14	72	49,2	1,59	19,5	22	1	3	1,29	1,19	2,25	2,28	2,00	0,28	15,6	15,6	15,6	S	S
11		M	13	78	65,1	1,76	21,0	40	1	18	1,76	1,76	2,59	2,57	2,26	0,31	9,4	11,7	10,55	S	S
12		M	14	59	33,4	1,56	13,7	16	2	13	1,3	1,45	2,27	2,30	1,93	0,37	5,4	6	5,7	S	S
13		M	14	83	65,2	1,74	21,5	55	30	67	1,91	1,93	2,66	2,71	2,28	0,43	7,4	7,5	7,45	S	S
14		F	-	-	-	-	#VALOR!	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	#DIV/0!	-	-
15		M	14	92	69,2	1,67	24,8	26	5	23	1,55	1,52	2,35	2,4	2,08	0,32	20,4	23	21,7	S	S
16		F	14	69	48,9	1,62	18,6	41	20	42	1,21	1,36	2,24	2,23	2,06	0,18	7	6,4	6,7	S	S
17		F	14	66	57,2	1,64	21,3	34	23	80	1,55	1,44	2,42	2,41	2,13	0,29	9	8,9	8,95	S	S
18		F	15	60	46,1	1,65	16,9	42	17	13	1,32	1,33	2,29	2,30	2,03	0,27	8,1	8,4	8,25	S	S
19		M	15	69	62	1,93	16,6	51	12	30	1,95	1,85	2,79	2,77	2,45	0,34	7,5	7,1	7,3	S	N
20		M	14	78	67,8	1,76	21,9	100	20	40	1,55	1,67	2,57	2,62	2,30	0,32	8,5	8,5	8,5	S	S
21		M	14	95	77,7	1,85	22,7	36	2	25	1,55	1,58	2,62	2,65	2,23	0,42	12,2	12	12,1	S	S
22		M	15	71	49,6	1,73	16,6	30	7	15	1,32	1,38	2,57	2,65	2,14	0,51	10,4	12	11,2	S	S

Professor Orientador: Cláudio Sousa

Professor Estagiário: Rui Marques

Educação Física

Data de início da aplicação da bateria de testes: 21/09/2016

Términos: 28/09/016

FITESCOLA - Condição Física

Valores de Referência

Resultados



ANEXO XXXII – CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO AÇÕES DE FORMAÇÃO

	<p>Universidade de Coimbra Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário</p> <p>VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física 18 e 19 de maio de 2017</p> <p><i>Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem</i></p>	
<p style="text-align: center;">CERTIFICA-SE QUE</p>		
<p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">assistiu ao VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física sobre o tema <i>Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem</i></p>		
<p style="text-align: center;">Coimbra, 18 e 19 maio de 2017</p>		
<p style="text-align: center;">· U  C ·</p>		
<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DE COIMBRA</p>		
<p style="text-align: center;">A Coordenação do MEEFEBS</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)</p>	<p style="text-align: center;">O Diretor da FCDEF-UC</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">(Prof. Doutor António José Figueiredo)</p>	



#Lobinhos a Lobos

Certificado de Participação

Certifica-se que:

RUI FILIPE DA GRAÇA MARQUES

, participou na ação de formação sobre o Programa “Rugby nas Escolas”,
realizada no Salesianos de Mogofores - Colégio, no dia 27/01/2017,
organizada pela Federação Portuguesa de Rugby.

Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação



Desporto Escolar



6ª Oficina de Ideias em Educação Física

Certificado de Apresentação de Tarefa

Certifica-se que Rui Marques apresentou uma proposta de tarefa com o tema "Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em Educação Física na unidade didática de Basquetebol" na 6ª Oficina de Ideias em Educação Física, realizada pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o tema "Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em Educação Física".

A Coordenação do MEEFEBS


(Prof.ª Doutora Elsa Silva)

O Diretor da ESAB


(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 26 de abril de 2017



Certificado de Participação



Para os devidos efeitos, certifica-se que Rui Filipe da Graça Marques participou na ação de formação **Tag Rugby e Iniciação ao Judo**, promovida pela Fundação Salesianos, e ministrada pelo Dr. Alain Guy Massart e pelo Dr. Rui Luzio, num total de 5 horas.

A formação decorreu no dia 27 de janeiro de 2017, nos Salesianos de Mogofores.

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

Pe. Tamásio Antunes de Castro Morais

(Centro de Formação Salesianos)



ANEXO XXXIII – PARTICIPAÇÃO NUMA OFICINA DE IDEIAS PROMOVIDA PELO NEEF DA ESCOLA DE AVELAR BROTERO

Programa da 6ª Oficina de Ideias em Educação Física

14h: Receção dos participantes e apresentação dos conteúdos/objetivos.

14h15: Início da prática. Apresentação e operacionalização das várias propostas de trabalho, centradas no Modelo de Educação Desportiva (MED):

- **14h15 – 14h35:** Basquetebol (ESAB)

- **14h40 – 15h:** Voleibol (ESAB)

- **15h – 15h20:** Atletismo (ESAB)

- **15h25 – 15h45:** Ginástica (ESAB)

- **15h50 – 16h10:** Dança (ESAB)

- **16h15:** Apresentação de propostas de trabalho por parte de outros núcleos de estágio.

17h: Encerramento da 6ª Oficina de Ideias em Educação Física.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO
2016 / 2017

6ª Oficina de Ideias em Educação Física

Aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) em Educação Física

Local: Escola Secundária Avelar Brotero
Data: 26 de Abril
Hora: 14h

Inscreve-te até 31 de março!
(Aberto a todos os estudantes da FCDEF)

Envia um email para: nucleoestagioab1617@gmail.com

ANEXO XXXIX – QUESTIONÁRIO APLICADO NO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - MEEFEBS
Universidade de Coimbra



QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – professores.

O presente questionário visa caracterizar a opinião e as ações dos professores em relação ao fenómeno da indisciplina em contexto escolar. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados somente para fins académicos.

Não há respostas corretas ou incorretas. Agradecendo a sua disponibilidade para esta recolha, pedimos a sua colaboração na resposta ao conjunto de perguntas seguintes.

A – Dados Pessoais

(para cada item assinale com X uma opção)

- 1 - **Género:** Masculino Feminino
- 2 - **Idade:** Até 30 anos Entre 31 e 45 anos Entre 46 e 56 anos 57 ou mais
- 3 - **Formação Académica:** Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

B – Dados Profissionais

(para cada item assinale com X uma opção)

- 4 - **Tempo de docência:** Até 7 anos Entre 8 e 15 anos Entre 16 e 25 anos 26 anos ou mais
- 5 - **Nível de Ensino que leciona:** 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário
- 6 - **Indique a disciplina que leciona com maior carga horária:** _____

C – CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

7 - O conceito de indisciplina adquire o seu significado a partir da definição de disciplina.

Em relação a cada um destes conceitos, pedimos-lhe que assinale com X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, na escala de 1 – Discordo totalmente a 4 - Concordo totalmente:

7.1 - A disciplina é um estado de organização das situações de aula, que <i>visa sobretudo</i> ...	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	Não concordo Nem discordo
71a. possibilitar a obtenção dos objetivos delineados					
71b. afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio					
71c. corrigir os comportamentos perturbadores e de desvio					
71d. punir os comportamentos perturbadores e de desvio					
71e. outro (especifique):					



Assinale com X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, na escala de 1 – Discordo totalmente a 4 -

Concordo totalmente:

7.2 – A disciplina está sobretudo associada a:	Discordo totalmente			Concordo totalmente		Não concordo Nem discordo
	1	2	3	4		
72a. definição de regras pelo professor						
72b. relação entre alunos e o(a) professor(a)						
72c. competência pedagógica do professor						
72d. uma aplicação consistente das regras pelos professores						
72e. uma construção de um clima aberto de trabalho com o aluno						
72f. responsabilização do aluno						
72g. respeito pela autoridade de cargo do professor						
72h. definição de regras em conjunto com os alunos						
72i. clima relacional entre os próprios alunos						
72j. conhecimento e aceitação das regras pelos alunos						
72k. ação pedagógica das professoras (mulheres)						
72l. ação pedagógica dos professores (homens)						
72m. outro (especifique):						

7.3 - O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:	Discordo totalmente			Concordo totalmente		Não concordo Nem discordo
	1	2	3	4		
73a. incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver						
73b. comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida						
73c. comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender						
73d. falta de respeito pelo(a) professor(a)						
73e. problemas entre os vários alunos						
73f. falta de identificação do aluno para com as regras						
73g. ação pedagógica das professoras (mulheres)						
73h. ação pedagógica dos professores (homens)						
73i. outro (especifique):						



D – DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR (elementos descritivos da realidade conhecida)

8 – A indisciplina surge de um conjunto diverso de fatores. Para cada um dos fatores abaixo indicados, indique com X o respetivo grau de influência nas situações de indisciplina que presencia/conhece:

São fatores de indisciplina...	Pouco influente	Muito influente	Não sei/ Não respondo
8a. questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores			
8b. desvalorização social do papel da escola na sociedade			
8c. excesso de tempo passado na escola pelos alunos			
8d. características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso			
8e. modelo uniforme de ensino e de currículo			
8f. falta de envolvimento da gestão da escola na resolução de problemas			
8g. pouco envolvimento dos pais na vida da escola			
8h. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes			
8i. inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola			
8j. défice de acompanhamento dos alunos pelos pais			
8k. heterogeneidade das turmas			
8l. número de alunos por turma			
8m. desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas			
8n. desconhecimento das regras pelos alunos			
8o. insucesso nas aprendizagens			
8p. problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)			
8q. educação familiar de base dos alunos			
8r. falta de responsabilização do aluno pelo professor			
8s. dificuldade de os professores trabalharem em equipa			
8t. falta de formação de professores			
8u. défice de habilidades de gestão/controlo de professores			
8v. natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores			
8w. natureza da relação pedagógica proposta pelos professores			
8x. outro (especifique):			

9 – Nos últimos anos, de uma forma geral, sente que a indisciplina (assinale com X a opção adequada):

Diminuiu Estagnou Aumentou Aumentou significativamente

10 – Com que frequência se depara com casos de indisciplina ? (assinale com X a opção adequada)

Nunca Raramente Muitas vezes Constantemente



11 – Estes casos surgem normalmente associados a: (assinale com X a opção adequada)

Alunos Alunas Não se diferencia

12 – Na sua escola a promoção da disciplina é uma preocupação prioritária, sendo promovidas iniciativas que visam prevenir e/ou combater a indisciplina? (Assinale com X a opção adequada)

Sim, de forma regular Sim, pontualmente Não

13 - Abaixo são indicados comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares. Para cada um, e tendo por base a(s) disciplina(s) que leciona, assinale com X a sua opinião acerca do grau de gravidade e a frequência de ocorrência.

O aluno:

	Gravidade			Frequência		
	nada grave	pouco grave	muito grave	nunca	pouco frequente	muito frequente
13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula						
13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula						
13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula						
13d. Chega atrasado						
13e. Profere <i>palavrões</i>						
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados						
13g. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente						
13h. Não traz o material necessário						
13i. Não faz o trabalho de casa						
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula						
13k. Insulta/ameaça colegas						
13l. Agride colegas						
13m. Não ajuda colegas						
13n. Utiliza material de colegas sem autorização						
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas						
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor						
13q. Provoca/goza com o professor						
13r. Não obedece a ordens/instruções						
13s. Insulta/ameaça o professor						
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado						
13u. outro (especifique):						



E – PRÁTICAS DE ENSINO

14 – A investigação revela que os docentes assumem diferentes abordagens em relação ao fenómeno da indisciplina, nomeadamente de prevenção, de correção e de punição. Qual é o lugar que estas abordagens ocupam na sua forma de lidar com a indisciplina?

(Ordene as abordagens por ordem de importância, de 1 a 3, de acordo com as suas práticas relativamente à indisciplina)

Abordagem	Grau de importância (1 – mais importante, a 3 – menos importante)
14a. Preventiva	
14b. Corretiva	
14c. Punitiva	

15 – As diversas fases de organização de uma aula podem ter maior ou menor impacto na construção da disciplina. No quadro seguinte apresentamos um conjunto de medidas, em relação às quais lhe pedimos que indique, para cada uma, a frequência com que as utiliza e o seu respetivo impacto na disciplina na sala de aula.

	Frequência				Impacto na disciplina da aula		
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem impacto	Impacto indireto	Impacto direto
151a. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?							
151b. Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?							
151c. Seleciono atividades motivadoras para os alunos?							
151d. Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?							
152a. Inicio a aula no horário definido?							
152b. Controlo a entrada dos alunos na aula?							
152c. Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?							
152d. Procuro iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?							
153a. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua?							
153b. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?							
153c. Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que aprendem de novo?							
153d. Privilegio os feedbacks relacionados com os objetivos da aula?							
154a. Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?							
154b. Procuro manter o controlo da turma com feedbacks cruzados e à distância?							
154c. Reforço imediatamente comportamentos adequados?							



15. Indique, para cada ação, a frequência com que a utiliza e o seu respetivo impacto na disciplina na sala de aula.	Frequência				Impacto na disciplina da aula		
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem impacto	Impacto indireto	Impacto direto
154d. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?							
154e. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?							
154f. Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?							
155a. Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa?							
155b. Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?							
155c. Procuo manter as rotinas de organização das atividades?							
155d. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?							
155e. Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?							
155f. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?							
155g. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?							
156a. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?							
156b. Evito os tempos mortos na aula?							
156c. Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividade?							
156d. Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?							
157a. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho?							
157b. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?							
157c. Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?							
157d. Supervisiono a saída dos alunos?							



16 – Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves, e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade.

No seu caso particular, como reage à ocorrência de situações de indisciplina de menor e maior gravidade? (indique a frequência de cada reação em cada uma das situações)

Perante situações de MENOR gravidade:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
161a. Ignoro				
161b. Faço advertência no momento da infração				
161c. Julgo o aluno, mais do que a sua ação				
161d.guardo o fim da aula e converso com o aluno				
161e. Relembro as regras				
161f. Termino ou modifico imediatamente a atividade				
161g. Conduzo o aluno a uma autorreflexão				
161h. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
161i. Aplico castigo				
161j. Saliento os comportamentos adequados				
161k. Posteriormente, reflito sobre a minha decisão				
161l. Ordeno a saída da sala de aula				
161m. Participo ao Diretor de Turma				
161n. Participo ao Encarregado de Educação				
161o. Participo à Direção da escola				
161p. outro (especifique):				

Perante situações de MAIOR gravidade:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
162a. Ignoro				
162b. Faço advertência no momento da infração				
162c. Julgo o aluno, mais do que a sua ação				
162d.guardo o fim da aula e converso com o aluno				
162e. Relembro as regras				
162f. Termino ou modifico imediatamente a atividade				
162g. Conduzo o aluno a uma autorreflexão				
162h. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
162i. Aplico castigo				
162j. Saliento os comportamentos adequados				
162k. Posteriormente, reflito sobre a minha decisão				
162l. Ordeno a saída da sala de aula				
162m. Participo ao Diretor de Turma				
162n. Participo ao Encarregado de Educação				
162o. Participo à Direção da Escola				
162p. outro (especifique):				

17 – Nos últimos 10 anos frequentou alguma iniciativa de formação contínua sobre o tema da disciplina/indisciplina?

Não Sim Quantas (aprox.)? _____

Data: ____/____/____

Obrigado pela sua colaboração.